

É com prazer que publicamos os primeiros resultados da participação na Chamada MCTIC/CNPq Nº05/2019 - PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA, incluído na Linha 2 que se refere a ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências. Segundo sua concepção, o Programa Ciência na Escola tem como objetivos aprimorar o ensino de ciências nas escolas de educação básica; promover o ensino por investigação voltado à solução de problemas; intensificar a qualificação de professores da educação básica para o ensino de ciências; estimular o interesse dos alunos da educação básica pelas carreiras científicas; identificar jovens talentos para as ciências; fomentar a implementação de soluções inovadoras que contribuam para aprimorar o ensino e o aprendizado de ciências; incentivar o uso de novas tecnologias educacionais e novos métodos de ensino de ciências; fortalecer a interação entre escolas de educação básica, instituições de ensino superior, espaços de ciência e outras instituições de ciência, tecnologia e inovação e democratizar o conhecimento e popularizar a ciência. Em consonância com vários desses objetivos, vimos a importância de agregar nesta coletânea artigos pertencentes a outros dois importantes projetos desenvolvidos no âmbito da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora. São eles o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES) e o no Projeto de Residência Docente (criado pela UFJF em 2018). Nesse sentido, este livro agrega 18 experiências com formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas nas mais diversas áreas do conhecimento como Artes, Astronomia, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química, com relatos de pesquisa e ensaios desenvolvidos no âmbito do Centro de Ciências, no Colégio de Aplicação João XXIII e em diversas escolas públicas do município de Juiz de Fora/MG. Desejamos uma ótima leitura!

Marco Antônio Escher
Diretor Geral do Centro de Ciências



Anderson Ferrari
Angélica Cosenza
Isabela Ferreira Lima
Marco Antônio Escher
Mylene Cristina Santiago

Formação Docente Inicial e Continuada na UFJF

Experiências e Diálogos
com a Escola Básica



Formação Docente Inicial e Continuada na UFJF

Experiências e Diálogos com a Escola Básica



Anderson Ferrari
Angélica Cosenza
Isabela Ferreira Lima
Marco Antônio Escher
Mylene Cristina Santiago

Formação Docente Inicial e Continuada na UFJF

Experiências e Diálogos com a Escola Básica



2022

Copyright © 2022 Os autores
1ª Edição

Direção editorial: José Roberto Marinho

Capa: Fabrício Ribeiro

Foto da Capa: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho - Faculdade de Educação - UFJF

Projeto gráfico e diagramação: Fabrício Ribeiro

Edição revisada segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica /
Anderson Ferrari ... [et al.]. – São Paulo: Livraria da Física, 2022.

Outros autores: Angélica Consenza, Isabela Ferreira Lima, Marco Antônio Escher,
Mylene Cristina Santiago.
ISBN 978-65-5563-174-6

1. Educação básica 2. Ensino superior 3. Experiências - Relatos 4. Práticas educacionais 5.
Professores - Formação profissional 6. Políticas públicas de educação I. Ferrari, Anderson. II.
Consenza, Angélica. III. Lima, Isabela Ferreira. IV. Escher, Marco Antônio. V. Santiago, Mylene Cristina.

22-98695

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores: Formação contínua: Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida
sejam quais forem os meios empregados sem a permissão da Editora.

Aos infratores aplicam-se as sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107
da Lei N° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998



Editora Livraria da Física
www.livrariadafisica.com.br

Sumário

| | |
|--|-----|
| Prefácio..... | 7 |
| Política Institucional de Formação Docente na UFJF: Entrelaçando Formação Inicial e Continuada nos Projetos PIBID e Residência Docente | 13 |
| Tecendo saberes docentes da experiência a partir da colabor(ação): reflexões sobre uma disciplina do Programa de Residência Docente | 35 |
| Narrativas de professoras no ensino remoto emergencial - ser docente é ser um eterno aprendiz | 67 |
| O PIBID e a formação em Pedagogia: relato de experiências de imersão em instituições educativas | 79 |
| Materiais e suas poéticas: Reflexões sobre uso de materiais no ensino da arte e seus contextos | 97 |
| Experiências pedagógicas em tempos de Ensino Remoto Emergencial: a disciplina Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental..... | 115 |
| “Itinerários de escrita”: em busca de estratégias de ensino e aprendizagem do processo de produção textual..... | 137 |
| Formação de professores de Língua Portuguesa: profissionalização, trabalho docente e práticas discursivas | 163 |
| O diário de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II | 183 |
| Interdisciplinaridade e formação de professores: reflexões a partir da experiência do PIBID interdisciplinar Ciências Sociais e História | 211 |
| PIBID: prática docente e o ensino de Filosofia em uma abordagem fenomenológica | 229 |
| Ensino de Geografia em tempos de crise sanitária: reflexões sobre temas geográficos e a pandemia de COVID-19 | 251 |
| Pibid biologia no cotidiano escolar: formação docente e vivências no ensino médio | 267 |

| | |
|--|-----|
| O Ensino de química: uma reflexão sobre o currículo | 281 |
| A Gamificação para o ensino de Astronomia: um relato de experiência no Ensino Fundamental..... | 305 |
| O PIBID - Física UFJF em busca de um aprendizado significativo em Física | 323 |
| Indução profissional na residência docente: como firmar-se professor na fase da exploração profissional..... | 343 |
| Desafios e contribuições em um programa de formação de professores de Matemática durante a pandemia | 363 |

Prefácio

– Políticas e Programas de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na Universidade Federal de Juiz de Fora: olhares convergentes

Luiz Fernandes Dourado¹

A valorização dos profissionais do magistério, objeto de grandes embates e disputas históricas, nas últimas décadas, encontrou nos movimentos e proposições, desencadeadas pelas entidades educacionais, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes, CNTE e Forumdir, nas deliberações ocorridas nas conferências nacionais de educação (CONAE 2010 e 2014) e nas múltiplas experiências institucionais, notadamente, nos cursos de pedagogia e licenciaturas de Universidades públicas e confessionais brasileiras, elementos estruturantes para o reposicionamento deste debate no campo educacional.

Estes embates e proposições contribuíram, efetivamente, para os processos regulatórios, no âmbito da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE)², sobretudo, no que concerne a formação inicial e con-

-
- 1 Professor Titular Emérito da Universidade Federal de Goiás, Diretor de relações institucionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Membro da Coordenação Executiva do Fórum Nacional Popular de Educação.
 - 2 DOURADO (2015) a respeito do processo desencadeado pelo CNE ressalta o papel da Comissão Bicameral, sua recomposição, bem como, desdobramentos assumidos por esta ao afirmar que “Assim, o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP

tinuada dos profissionais do magistério para a educação básica. O processo de trabalho da Comissão Bicameral de formação de professores do CNE foi intensificado a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)³, visando maior organicidade às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Neste contexto, o movimento articulado desencadeado pelo CNE, com ampla participação de entidades acadêmicas, sindicais e patronais (envolvendo representação dos setores públicos e privados), órgãos, entidades e secretárias ligadas ao MEC (CAPES, FNDE, INEP, SEB, SERES, SESu, Setec), Conselhos e Fóruns de Educação, entre outros, se consolidou com a aprovação, por unanimidade, do Parecer CNE/CP N. 2/2015 que, após homologação pelo MEC, resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2015).

Em seguida a este vitorioso processo, ocorreu o golpe de 2016. Em articulação com as políticas de ajustes desencadeadas no país, em decorrência do golpe de 2016, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, enormes retrocessos ocorreram nas políticas sociais, com forte impacto nas políticas educacionais e no processo de materialização do Plano Nacional de Educação (PNE). Este cenário de retrocessos propicia, entre outros, a recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE), que passa a contar com participação hegemônica de representantes dos setores privados. Assim, nos governos Temer e Bolsonaro, ocorrem a aprovação de várias Diretrizes nacionais pelo CNE, expressão de novas dinâmicas regulatórias, com destaque para a

nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014. A Comissão recomposta em 2014 retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica⁵. Em 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a Comissão, por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014, foi novamente recomposta. Considerando que boa parte dos membros da Comissão anterior foi mantida, e visando avançar os trabalhos iniciados, a Comissão prosseguiu suas atividades e submeteu nova versão de documento base e proposta de minuta das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados.”

3 A respeito do PNE, ver DOURADO (2017, 2020).

aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, A aprovação da Base Nacional Comum Curricular e de novas diretrizes para o ensino médio, articuladas à Reforma do ensino médio.

Importante situar, ainda, que a despeito do amplo e articulado processo coordenado pelo CNE e da defesa das entidades e instituições superiores, notadamente as universidades públicas e confessionais, as DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE CP n. 2/2105) foram objeto de ataques diversos advindos de parcela do setor privado e encontrou, num CNE recomposto, o caminho fértil para a revogação desta e a aprovação de duas novas DCNs. Referendou-se, com vigor, a vinculação das DCNs de formação à BNCC, por meio do Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, resultando na Resolução CNE/CP nº 2/2019 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, resultando na Resolução CNE/CP nº 1/2020 que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A coletânea intitulada “Política Institucional de Formação Docente na UFJF: Entrelaçando Formação Inicial e Continuada”, organizada pelos docentes Anderson Ferrari, Angélica Cosenza, Isabela Ferreira Lima, Marco Antônio Escher e Mylene Cristina Santiago, e se propõe, a partir de resgate histórico dos processos e experiências político-pedagógicos vivenciados na Universidade Federal de Juiz de Fora, analisar a consolidação de políticas e projetos institucionais nesta instituição de ensino superior a partir da defesa de uma concepção ampla e contextualizada de formação inicial e continuada, balizada pelo princípio de gestão democrática, visando contribuir para a valorização dos profissionais da educação básica. A presente coletânea se apresenta, portanto, como um excelente exemplo de movimento de avaliação, proposição

e institucionalização de projeto formativo, pela UFJF, articulado às diretrizes que se consubstanciam por meio da Resolução CNE CP n. 2/2015.

Nesta direção, a coletânea situa, contextualiza e discute o projeto Pedagógico de formação docente da UFJF e suas conexões com os programas federais Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pela CAPES, e no Projeto de Residência Docente, criado pela UFJF em 2018.

Esta coletânea ao analisar tais processos, não desconsidera ou ignora o complexo movimento de novas regulações para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica e seus desdobramentos nas dinâmicas formativas e no papel requerido pelas instituições formativas. Ao contrário, avança e dialoga com as concepções em disputa no campo e busca situar seu Projeto institucional, em articulação com as demandas históricas dos movimentos educacionais e de suas entidades (tais como Anfope, Forumdir, Anpae, Anped, Cedes, CNTE, entre outras), bem como com as deliberações sobre valorização dos profissionais da educação, resultantes das conferências nacionais de educação.

Tal movimento encontra-se articulado, ainda, com os dispositivos constitucionais, com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e, portanto, se configura como expressão de um projeto institucional, amplamente balizado pelos órgãos superiores da UFJF que reafirma a autonomia universitária e a defesa de princípios históricos do campo da formação em contraposição à visão tecnicista e pragmática da BNCC e BNC que advogam as competências e habilidades como eixos da formação.

Importa, neste contexto, reforçar os princípios em consolidação do Projeto Institucional da UFJF que advogam concepção ampla e contextualizada de formação e docência, em sintonia com os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática, enfim, a partir da defesa da docência como ação educativa e processo político pedagógico que abarca a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, sem descurar dos conhecimentos

específicos, interdisciplinares e pedagógicos, dos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ato de educar.

Por outro lado, o CNE, ao aprovar as novas Diretrizes, anteriormente mencionadas, e o MEC ao homologá-las, ignoram este e outros esforços político-pedagógicos realizado pelas universidades, especialmente as públicas e confessionais, visando a materialização de projetos pedagógicos institucionais e a reformulação dos projetos pedagógicos de seus cursos, com base na Resolução CNE CP n. 2/2015.

A presente coletânea, estruturada em cinco seções ao discutir “as políticas nacionais de formação docente, seus emblemas e desafios contemporâneos, à defesa da constituição de um projeto político pedagógico de formação docente na universidade como espaço de resistência, bem como o modo como tal política, na Universidade Federal de Juiz de Fora, vem ecoando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pela CAPES, e no Projeto de Residência Docente, criado pela UFJF em 2018” cumpre, neste contexto de disputas de concepções de educação e formação, importante papel, ao ratificar a autonomia universitária e situar a importância de projetos institucionais próprios de formação na contramão desta lógica excludente do CNE e MEC.

Ao ressaltar a importância desta coletânea, convido a todas e todos à análise dos textos que, ao problematizarem a formação docente e situarem as experiências institucionais da UFJF, se apresentam como importantes contrapontos político-pedagógicos aos retrocessos, em curso, na formação dos profissionais do magistério decorrentes dos marcos regulatórios vigentes (Resolução CNE/CP 2/2019 e 1/2020). A coletânea, ao mesmo tempo, sinaliza proposições político-pedagógicas convergentes em defesa de proposta crítico-histórica e de qualidade para a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Política Institucional de Formação Docente na UFJF: Entrelaçando Formação Inicial e Continuada nos Projetos PIBID e Residência Docente

*Angélica Cosenza⁴
Cassiano Caon Amorim⁵
Isabela Ferreira Lima⁶
Anderson Ferrari⁷*

Introdução

As ameaças à educação brasileira, incorporando aquelas, atualíssimas, advindas das estratégias de controle da pandemia exigem a publicização e o debate públicos. A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas, e com liberdade de ensinar, depende de tais debates para defender projetos radicalmente democráticos, ante ao desmonte que, no dizer de Fernando Cássio (2019), ganha contornos de barbárie enquanto impulso destrutivo.

Este artigo tem o objetivo de produzir esses debates, problematizando os ataques à formação docente e apresentando experiências institucionais na UFJF que fortalecem a educação democrática como direito de todos e todas, bem como a valorização e a dignidade profissional docente. Está organizado

4 Profa. Dra. Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em educação da UFJF.
E-mail: ar_cosenza@hotmail.com

5 Prof. Dr. Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em educação da UFJF.
E-mail: cassianoamorim@hotmail.com

6 Profa. Mestra do Colégio de Aplicação João XXIII. Email isabelafelima@ufjf.br

7 Prof. Dr. Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em educação da UFJF.
E-mail: aferrari13@globo.com

em cinco seções, partindo de uma conjuntura que discute as políticas nacionais de formação docente, seus emblemas e desafios contemporâneos, à defesa da constituição de um projeto político pedagógico de formação docente na universidade como espaço de resistência, bem como o modo como tal política, na Universidade Federal de Juiz de Fora, vem ecoando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pela CAPES, e no Projeto de Residência Docente, criado pela UFJF em 2018.

A Universidade Pública Como Espaço de Resistência

O enfraquecimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE – figura no maior ataque à educação brasileira. O PNE configurou-se, desde seus antecedentes históricos, como um ponto de concentração e de propagação das políticas educacionais, dispostas em metas e diretrizes, incluindo a destinação de 10% do Produto Interno Bruto para a educação, pela qual a sociedade civil tanto reivindicou. É na luta pela efetividade da Lei e no combate ao desmoronamento de sua materialização que o PNE continua sendo o epicentro das disputas da política educacional. Cabe destacarmos, aqui, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18 e suas estratégias, que, articuladas às Diretrizes do PNE, estabelecem nexos para as políticas educacionais, consideradas, na educação superior, base para a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão e que hoje são descumpridas.

Em Cássio (2019, p.17), é possível uma compreensão do cenário agudo que assola a educação nos últimos anos, a partir daquilo a que o autor denomina de barbárie gerencial e barbárie total. A barbárie gerencial expõe a educação como insumo econômico e figura nas agendas empresariais, para ele “cada vez mais capilarizadas e indistinguíveis das políticas educacionais oficiais”. Segundo o autor, apresentando-se como novo, moderno, eficiente e responsável, o discurso empresarial, incorporado ao discurso governamental (manifesto em práticas sociais, sobretudo políticas públicas) e voltado à *inovação* das redes de ensino “produz esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização” (CÁSSIO, 2019, p. 17). Tal discurso

se apoia na ideia de que o problema da educação pública no Brasil não seria o da falta de recurso, mas, sim, o da gestão inadequada.

Os resultados nas avaliações em larga escala são comumente utilizados como estratégias discursivas para convencimento de como anda mal o ensino e como isso fere o direito à aprendizagem de estudantes. Em paralelo à campanha difamatória e desqualificação do *ethos* da escola pública, que inclusive faz uso de muitos infográficos coloridos, entra em cena a produção simbólica do pensamento hegemônico da classe dominante, difundindo, agora, o perfil desejável da inovação: o da *necessária* parceria público-privada tão evidente, por exemplo, na reforma do Ensino Médio.

Partindo de tais forças é que se concretiza, discursivamente, também a ideologia da aprendizagem que, para Cássio (2019), não apenas reduz a complexidade dos problemas educacionais, como também denuncia o total desconhecimento de seus defensores em relação à escola pública real: os baixos salários dos educadores, a precária infraestrutura das unidades escolares e a situação econômica de estudantes e suas famílias. Dessa forma, esse autor anuncia que a barbárie gerencial tenta destruir as escolas de fora para dentro, enfraquecendo-a de recursos e deslegitimando-a quando interesses do empresariado são apresentados como interesses gerais.

O aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, enquanto o ensino é papel dos/as educadores/as na mediação da aprendizagem. Desse modo, nas escolas se realiza o processo de ensino-aprendizagem, constituído por dois lados inseparáveis para produção de educabilidade e dependente de educadores/as e educandos/as. No entendimento de Daniel Cara (2019, p. 26), “a educação se concretiza em meio a processos educativos sistematizados ou não, tendo a escola o papel de criar condições para estudantes se apropriarem da cultura e até mesmo reinventá-la”. A partir daí o direito à educação configura-se como algo amplo, acolhedor dessa produção densa de apropriação de cultura como parte essencial da condição humana, necessária à vida e por isso mesmo “um direito humano”.

A escola precisa pensar criticamente a humanidade e, a partir desse pensar crítico, criar dispositivos que ajudem as novas gerações acederem ao nível de consciência e de sensibilidade, afinadas com a urgência da tarefa de descobrir-se como seres humanos integrados no conjunto dos outros seres, mas, também, em contraponto a eles, nas suas diferenças. É nessa direção que

o direito à educação não se restringe à aprendizagem, ao aprender, não se restringe tão somente aos/às estudantes, mas ao processo contínuo de produção de sujeitos múltiplos e diversos. Nesse sentido é que a educação contribui para transformação de sujeitos e mundos, quando pautada no direito de todos/as à educação. Cara (2019) lembra que a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tal tríade reafirma o conceito de educação como apropriação da cultura, capaz de garantir uma leitura crítica do mundo.

O direito à educação torna possível a leitura crítica de mundo e, aqui, é preciso lembrar e reforçar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que nos diz:

Não se trata, obviamente, de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 2005, p.79).

É na perspectiva de os processos educativos contribuírem para a transformação social que o discurso emancipador encaminha as práticas e as lutas de uma educação contra a barbárie em movimentos articulados em fóruns, conselhos, associações de pesquisa e em tantos outros espaços de participação. No entanto, discursos outros, advindos de dois diferentes locais ilocucionários encaminham, desde 2016, a educação a funcionar como insumo econômico (para ultraliberais) e/ou estratégia de dominação política (para ultrarreacionários).

Em tempos de pandemia, mais um fato social pode ser enquadrado na barbárie gerencial. Apesar da necessidade de fechar escolas para aumentar o distanciamento social e, com isso, diminuir a transmissão do coronavírus,

a mimese da produtividade empresarial com a lógica da gestão com estabelecimento de metas e eficiência de resultados entra em cena para dizer que a educação não pode parar, que ela é serviço essencial. A lógica é a de que a transmissão de conteúdos não pode parar e, para isso, as instituições precisam se valer de práticas não presenciais. Isso está impactando o sistema educativo, também as famílias, e acirrando debates sobre o ensino através de tais práticas, novas para muitas instituições.

Para Cássio (2019, p. 20) a outra face da barbárie é aquela que o autor denomina de barbárie total. Segundo ele, ela arromba a escola pelo lado de dentro e se manifesta por meio de: “intimidação, censura, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, negacionismo científico, militarização, movimentos antiescola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo, violência como currículo e ódio como pedagogia”. Junto dessa definição, acrescentamos outra qualificação que traduz também a barbárie total, com forte responsabilidade sobre a pandemia Covid 19: a antiecológica.

A barbárie total expõe os interesses dos atores ultrarreacionários, que se aprofundam no Brasil, no governo de Jair Bolsonaro e nos Ministérios da Educação, do Meio Ambiente e da Mulher, da Família, e dos Direitos Humanos. Para Cássio (2019), ultraliberais e ultrarreacionários divergem quanto à forma de operar a destruição da educação pública, mas trabalham articulados para dissolverem os pactos estabelecidos na Constituição de 1988.

A Barbárie total encontra morada no movimento Escola Sem Partido (ESP), que abriu caminho para uma série de ataques às instituições educativas, sejam elas da escola básica ou do ensino superior, às políticas públicas inclusivas relacionadas aos direitos humanos. Abriu disputas sobre o sentido de educar em projetos de lei contraditórios com a legislação educacional, disputas sobre critérios para geração de conhecimentos válidos, e, sobretudo, disputas sobre a que grupos sociais a educação, como direito, se encaminha.

A barbárie – gerencial e total– avança, também, sobre as políticas de formação de professores/as, respectivamente por estratégias de conferir maior poder ao mercado na condução de seus negócios voltados ao oferecimento de cursos aligeirados de licenciatura à distância, cursos de formação pedagógica a bacharéis e de segunda licenciatura. Também, pela formatação do que conta como conhecimento válido à formação de professores/as e de sua articulação

com a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. Esses aspectos são tratados na seção seguinte deste artigo.

A Formação de Professores/as Em Meio à Barbárie e a Política Institucional de Formação Docente na UFJF

O debate em torno da formação dos/as profissionais da educação e da ampliação do acesso à educação pública não é novo, mas ocorre desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, concepções em disputa de educação, formação e profissionalização se fazem presentes no campo. A importância do processo de construção, tramitação complexa e participativa e a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014) e, nele, as metas 15 a 18 tratam da valorização dos/as profissionais da educação. Como um dos movimentos para alcançar metas do PNE no campo da formação de professores/as, ocorreu a aprovação, em 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), por meio da Resolução CNE/CP n2/2015, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

A citada resolução pauta a concepção de formação tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar para favorecer a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pela valorização da pesquisa como princípio cognitivo e formativo. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área (DOURADO, 2015).

Frente à aprovação de tais diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), tem-se, para os cursos de licenciatura, o aumento da carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas a realizar-se em, no mínimo, quatro anos, e dentre outras deliberações, alarga o tempo dedicado às dimensões pedagógicas em, no mínimo, um quinto da carga horária total do currículo.

No âmbito das IES, as DCNs, oportunizaram a construção de Projetos Pedagógicos Institucionais de Formação de Professores (PPI) e, advindos

desses, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), visando estabelecer condições institucionais para a construção da identidade e valorização de cursos de licenciaturas em formação inicial e continuada, além de avançar na superação do tradicional formato $3 + 1$ (três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas), bandeiras históricas dos movimentos acadêmicos e sociais em formação docente. Estabelecem, também, que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns permanentes de apoio à formação docente. E assim, em regime de colaboração, permite à instituição formadora definir no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos/as profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses/as profissionais.

As DCNs dão centralidade ao trabalho como princípio educativo na formação profissional e permitem a relação processual entre conteúdos e espaços formativos das ciências de origem e conteúdos do campo pedagógico. A defesa é que isso ocorra ao longo de todo percurso formativo inicial e continuado, evidenciando que os/as profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação.

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, as características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da e na escola, tomam espaço nos princípios da Resolução e possibilitam aos cursos de formação “a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 201).

As considerações e os princípios que a Resolução evoca não reduzem a formação docente a um simples *como fazer*. Ao contrário, posicionam o percurso formativo na construção de uma sociedade socialmente justa, democrática e inclusiva (COSENZA *et al*, 2019). Apesar disso, ou talvez justamente por seu conteúdo democrático e emancipador, a partir do ano 2017, vozes conservadoras, contrárias à resolução, ecoaram e tomaram espaço no âmbito do próprio Conselho Nacional de Educação, levando à tentativa de inviabilizar a

materialização da Resolução. Inicialmente, alterando por três vezes o prazo para cumprimento desta pelas IES e cursos de formação de professores/as, e com um acréscimo: contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular. Posteriormente, revogando a Resolução CNE/CP N° 2/2015 e propondo formação prescritiva e submetida às competências e habilidades contidas na BNCC, aprovando nova Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Segundo Luiz Fernandes Dourado (2019) a despeito desse quadro complexo e de insegurança jurídica, muitas universidades e institutos federais desenvolveram e vem desenvolvendo estudos e discussões direcionadas à construção e materialização de projeto institucional próprio, em atenção às DCNs, desde o ano de 2015. Nesse sentido, muitas instituições, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2019) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED (2019) produziram notas de repúdio à aprovação pelo CNE da Resolução que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo nota da ANFOPE “Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015” (ANFOPE, 2019).

A ANPED, em sua nota *Uma formação Formatada* (ANPED, 2019) chama a atenção para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves mudanças na formação de professores/as do país na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica da expansão de cursos de licenciatura privados e à distância. Centrar a formação de professores/as na BNCC constitui o reducionismo de 1) formar a partir de competências da BNCC, em até 1600 horas no currículo, que desconsideram a necessidade de enfrentar os desafios atuais da educação, 2) perder a dimensão da importância da formação da educação em direitos humanos, 3) correr o risco de perder a especificidade pedagógica e teórica de um documento de formação de professores/as em nível nacional, 4) ter de rever diretrizes para formação de professores/as em função de revisão de diretrizes relativas à educação básica.

A natureza da barbárie, aqui, se qualifica pelo desmonte de uma resolução emancipadora que posiciona o percurso formativo na construção de um docente criativo, propositivo, solidário e sensível às causas sociais que tanto adentram a escola. Causas essas identificadas com a construção de uma sociedade socioambientalmente justa, democrática e inclusiva, a favor de outra predefinida em competências, alheia a formação teórico-prática, de construção aligeirada, que silencia temas vitais à formação como os socioambientais, de gênero e etnicorraciais.

No âmbito institucional, em 2016, a UFJF passa, mais fortemente, a assumir o desafio de recompor o Fórum de Licenciaturas como órgão consultivo do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) para iniciar o processo de construção do PPI e reformulação curricular de seus cursos de licenciaturas. Este processo, se motiva e fundamenta na aprovação de tais diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015)

No sentido de iniciar a construção de uma proposta de formação institucional, já demandada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (UFJF, PDI 2016-2020), em 2017 e 2018, o fórum reuniu representantes dos mais variados segmentos para debater a minuta do PPI. O projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (CONGRAD, Resolução 111/2018) foi apresentado, discutido e aprovado no CONGRAD em outubro de 2018. A partir de sua publicação, a escritura do documento prosseguiu com os/as atores coletivos envolvidos nos Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes, e pelas/os envolvidas/os na Formação de Professoras/es e Profissionais da Educação Básica, competindo a cada Curso de Licenciatura ofertado pela UFJF definir os seus próprios Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's), norteados pelo documento e em discussão com o Fórum de Licenciaturas.

O Projeto Pedagógico Institucional Das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPI) define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação em Licenciatura de docentes para a Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação dos Institutos, Faculdades e Departamentos relacionados a esse processo formativo.

Neste documento destacam-se alguns princípios: a) A docência como atividade profissional intencional e metódica, b) O currículo como construção e como processo histórico, c) A articulação com a Educação Básica e outros espaços educativos escolares e não escolares, d) O conhecimento como práxis social, e) A educação em e para os direitos humanos como um direito basilar, enquanto espaço coletivo de produção e disseminação de conhecimentos, de respeito às diversidades, de formação de valores democráticos e de convivência cultural e política. Nessa direção, a UFJF reconhece, pois, a premência de tais princípios como estratégicos na formação das/os profissionais do magistério e na ação educativa em consonância também com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). O fortalecimento da articulação com a educação básica na formação inicial e continuada pôde se fazer central na produção deste documento.

Partindo de tais princípios, a estrutura organizacional das licenciaturas presente no PPI da UFJF, pauta-se na formação superior adequada às áreas de conhecimento específicas, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural e no estabelecimento de identidade em projeto pedagógico próprio. Tal estrutura organizacional, de orientação circular, que não fixa início e fim de cada núcleo formativo em períodos ou anos, foi assim pensada no âmbito das discussões e deliberações do Fórum de Licenciaturas para que cada curso pudesse ter a autonomia de pensar o currículo do curso em seus espaços colegiados, em consonância com a carga horária demarcada pelo PPI e em respeito à legislação vigente.

No que se relaciona à Educação e Cultura em Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão, o PPI se inspira no Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, Versão 3, PNDH3, 2010) e a assume como aquela que visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e inclusão. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade, devendo sua definição, organização e funcionamento estar vinculado ao PPC de cada curso, compreendendo o atravessamento do currículo em todos os demais núcleos.

Nesta direção, os Programas de Formação constituídos na UFJF, quais sejam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da

UFJF, instituído pela CAPES, e o Projeto de Residência Docente (UFJF, RESOLUÇÃO Nº 138/CONGRAD), criado pela UFJF constituem-se a partir de uma política institucional de formação de professoras/es e, nesse sentido, alinham-se ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (UFJF, RESOLUÇÃO Nº 111/CONGRAD). Tais Projetos serão a seguir discutidos, assim como seu alinhamento ao PPI.

A Inspiração do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF ao PIBID da UFJF

No campo das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) prevê, em sua meta 16, garantir a todas/os Profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Dessa forma, compreende-se a formação inicial e continuada como um dever do Estado e um direito das/os profissionais que atuam na Educação. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para a Formação (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 2 CNE/CP 2015) assinalam para a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica. Nesse sentido, a compreensão das/os Profissionais da Educação Básica se dá como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização científico e culturais.

Portanto, afirma-se no Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas, a compreensão da formação inicial e continuada como uma proposta ampla que oportuniza novas reflexões sobre a ação profissional e sobre os meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Esta formação é pensada como um processo permanente de construção entrelaçada do conhecimento e desenvolvimento profissional, articulado com condições de trabalho e carreira profissional.

Nesta direção, o PIBID UFJF se instala no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e desde 2009. A partir de uma compreensão de que a formação docente acadêmica profissional e continuada para a Educação Básica

representa processo direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional, o projeto assume o objetivo de aprimorar a formação inicial da/o estudante de licenciatura, da/o professora/or universitária/o e da/o professora/or da Educação Básica.

O PIBID é um projeto que entrelaça a formação inicial e a formação continuada, através do desenvolvimento de saberes diversos docentes *in loco*, com a vivência em ambientes escolares públicos. Nesse sentido, coaduna-se com os objetivos do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI) através dos seus objetivos II, IV, V e IX:

II – Consolidar o projeto de inserção e articulação da UFJF com a comunidade, contribuindo para a solidificação da educação, destacadamente pública, de qualidade;

IV – Qualificar a formação de professoras/es e demais profissionais da Educação Básica no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFJF através da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

V – Articular as atividades de formação dos cursos de Licenciatura da UFJF com a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares;

IX – Promover condições institucionais e incentivar a formação continuada de egressas/os e de professoras/es formadas/os em outras instituições por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

É também uma experiência de formação profissional que possibilita o acompanhamento de ações pedagógicas sob orientação de professoras/es integrantes da Universidade e das escolas públicas locais, além do desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de estratégias didáticas, na promoção de experiências que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento da vivência interdisciplinar, da internalização de preceitos e normas éticas e do estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente. Deste modo, pretende contribuir para que a/o profissional do magistério construa subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação.

Criado em 2009 e regulamentado em 2013, pela portaria de Nº 096/2013⁸, o PIBID tem a cada edital, desde mais especificamente 2016, sofrido cortes de cerca de 35% de bolsas de Iniciação a Docência por parte da CAPES, assim como atravessamentos políticos que comprometem seus objetivos pedagógicos. Tais cortes se evidenciam também nas demais bolsas de supervisoras/es e coordenadoras/es, assim como levam a redução de parcerias com escolas públicas e número de subprojetos. Assistimos também à redução mais aguda de bolsas nas ciências humanas do que nas ciências naturais e alfabetização.

Do mesmo modo, os editais mais recentes do PIBID sustentam propostas de formação articuladas à atual política de formação docente do MEC, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova e controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015.

De um modo geral, tanto as universidades, quanto as escolas parceiras, continuam a reforçar a contribuição do PIBID enquanto espaço alargado de formação docente e de qualificação profissional, no fortalecimento da opção pela docência e da permanência estudantil na universidade. O PIBID tem papel fundamental na concretização da função social da universidade e na superação de um distanciamento histórico entre universidade e escola.

A Residência Docente e os Princípios do Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF

É importante ressaltar que, assim como o PIBID, o programa de Residência Docente (RD) também se alinha ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF, o que significa dizer que estamos tratando de uma política de formação ampla, que liga a formação inicial à continuada e que, principalmente, valoriza as escolas como locais em que essas formações se materializam. Buscando pensar as condições de emergência do programa, Angélica Cosenza *et al.* (2020, p. 34), afirma que ele nasceu como possibilidade de “articular diferentes unidades formadoras associadas ao

8 PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013: <https://goo.gl/biUuXt>

fortalecimento institucional de políticas de formação continuada de docentes (...). Mais do que isso, trata-se de um programa que parte da “compreensão de que a formação docente acadêmica profissional e continuada para a Educação Básica representa processo direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (COSENZA, *et al.*, 2020, p. 36), de tal maneira que o objetivo seria “aprimorar a formação da/o professora/or da Educação Básica”.

Assim a RD busca preencher um espaço formativo para aquelas/es professoras/es recém formadas/es oferecendo um programa de formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar e aprofundar a formação recebida em curso de formação inicial na Graduação (COSENZA, *et al.*, 2020, p. 36).

“Preencher um espaço formativo”, “programa de formação continuada”, “desenvolvimento de competências docentes *in loco*” e “aprofundar a formação recebida em curso de formação inicial na Graduação” são as intenções e os investimentos que marcam a definição do que seria o programa de Residência Docente, como nos convida a pensar Cosenza *et al.* (2020). Expressões que também dizem de um movimento que estabelece relação entre a graduação e a entrada nas escolas, entre a graduação e a pós-graduação. Um movimento repleto de ansiedades, medos, expectativas e que nos demonstra que a formação não se encerra na graduação, além de nos convocar a pensar nos compromissos da Universidade com a formação continuada. Tudo isso, conduziu a elaboração e implementação da RD. Para o desenvolvimento desse programa, o Colégio de Aplicação João XXIII foi de fundamental importância, se reafirmando como a escola de referência para as ações de formação.

Podemos dizer que a escolha pelo Colégio levou em consideração alguns critérios que reforçam os vínculos da RD com ao PPI. Um primeiro e talvez o mais importante foi o fato do João XXIII ser o colégio de aplicação da UFJF. Uma escola que tem como princípios a experimentação, a inovação pedagógica, a relação com os institutos e faculdades que compõem a UFJF, enfim, um conjunto de características que fazem deste espaço educativo o ideal para o acolhimento de um programa novo e inovador. Outro critério que é

importante destacar diz dos vínculos estabelecidos entre o colégio, os estágios e a formação inicial. Vínculos que definem a função do Colégio de Aplicação como campo privilegiado dos estágios curriculares. Neste sentido, o colégio já se apresenta como espaço de debate e discussão de inovação curricular associada a formação docente, o que pode ser considerado como outro critério para a escolha.

Com isso queremos afirmar a importância de uma escola que acolha o programa, que se coloque em constante movimento de se repensar e de entender que a educação e a formação docente são processos infindáveis, constantes e cotidianos de aprendizagem uns com os outros. Neste sentido, a RD não diz apenas da formação dos/as professores/as recém formados/as, mas também aposta nos efeitos desses/as professores/as na escola, nas formas de aprender e ensinar daqueles/as professores/as há mais tempo na educação e que acolhem os novos nas suas incertezas, medos e angústias.

Estabelecidas essas trajetórias de constituição e alocação da RD no Colégio de Aplicação João XXIII, nossa intenção é trazer para o debate o desenvolvimento da segunda turma da RD no que diz respeito aos princípios norteadores que estamos defendendo ao longo deste texto. Os cinco princípios do Projeto Pedagógico Institucional Das Licenciaturas da UFJF, destacados anteriormente, também norteiam o investimento na formação a partir do programa da Residência Docente.

O primeiro princípio – “A docência como atividade profissional intencional e metódica” – adquiriu força nas práticas de codocência, uma das marcas desse programa e que aparece com destaque nas falas dos/as professores/as participantes dessa formação, tanto os/as professores/as-residentes quanto os/as professores/as-orientadores/as. Embora seja comum observarmos o trabalho isolado de professores/as no cotidiano escolar, essa não é uma realidade marcante no Colégio de Aplicação João XXIII. O colégio já desenvolve atividades de codocência, sobretudo na construção de projetos coletivos de trabalho. Essas práticas exigem um movimento de planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas de forma coletiva e interdisciplinar.

O acolhimento da RD e a presença dos/as professores/as residentes na escola fortaleceu essa prática, em que residentes e orientadores/as pensavam, discutiam, planejavam e avaliavam aulas conjuntamente. Isso rompeu com o sentimento de isolamento que quase sempre apavora os/as professores/

as recém formados/as, além de fornecer segurança e conforto no enfrentamento da sala de aula e seus desafios. Ao mesmo tempo oxigenou as propostas curriculares, uma vez que os/as professores/as residentes traziam seus interesses acadêmicos, de pesquisa e pessoais para as propostas de aula. Para Andy Hargreaves (1998) o isolamento e a solidão marcam o trabalho dos/as professores/as. Para o autor isso é resultado das relações complexas entre professores/as, dos encontros e desencontros com a gestão, dos entendimentos de escola e de sala de aula, dos nossos próprios desejos e necessidades. A codocência como prática de lecionar em dupla traz novo sentido para formação, sem fugir da sua característica como atividade intencional e metódica. Ela exige um tempo diferenciado de preparação das aulas, já que não significa apenas a divisão do trabalho em sala, mas planejamento coletivo, negociação de conteúdos e escolhas didáticas, avaliação, cronograma e empatia entre os professores que estão na codocência.

O segundo princípio diz do “currículo como construção e como processo histórico”. Como já defendemos na primeira parte do texto, estamos vivendo tempos de disputa em torno do que se entende por formação docente. Isso não é diferente no que diz respeito ao currículo. Não é de hoje que autores como Thomaz Tadeu da Silva (2000), Antônio Flávio Moreira (1996) demonstram que o currículo é um campo de disputa, o que significa dizer que ele está atravessado por relações de saber-poder e que diz da constituição dos sujeitos. Esse entendimento está presente nas práticas do CAP João XXIII, expressado nos seus compromissos com a inovação pedagógica e com a experimentação, o que permite que os professores discutam e construam um percurso curricular que respeite a autonomia e liberdade dos/as professores/as, assim como a relação entre conhecimento e comunidade escolar.

Esses aspectos foram fortalecidos com a presença dos/as professores/as residentes que trouxeram para o debate e para as escolhas curriculares seus temas de investigação na graduação e seus interesses pessoais que ligavam conteúdo e sociedade. Sem esquecer o princípio anterior, foram capazes de perceber o programa de RD como singular em que puderam enfrentar a disputa curricular com entendimento da necessidade de uma ação docente como atividade intencional e metódica. As aulas têm uma intencionalidade que diz do pertencimento do tema a área de conhecimento, com os argumentos construídos cientificamente e que organizam o debate em sala. Para além disso, ela

tem um caminho, uma metodologia que é acionada para o cumprimento das suas intencionalidades.

“A articulação com a Educação Básica e outros espaços educativos” se constitui como terceiro princípio que queremos destacar. Os espaços educativos foram colocados sob suspeita a partir do advento da pandemia de covid-19, e nos convocaram a pensar a escola, a relação ensino-aprendizagem, a formação docente, os currículos. A RD não ficou isenta disso. Se a primeira turma, em 2019, aconteceu de forma presencial, a segunda, foi tomada pela necessidade e pelo desafio de pensarmos outros espaços educativos para a educação básica e para a formação continuada. A Educação Básica foi para dentro da casa das pessoas. Num dos nossos encontros de formação em que discutíamos a formação no programa de RD uma professora residente definiu bem esse movimento: “eu pensei que eu iria morar no colégio João XXIII e foi o João XXIII que veio morar dentro da minha casa”. Neste sentido, estavam todos envolvidos nos desafios de pensar a educação básica como aquela que ocorre e negocia com diferentes espaços educativos, tanto os/as professores/as orientadores/as quanto os/as residentes. Pensar a educação básica em outros espaços educativos também é reforçar o entendimento que a escola não é o lugar do senso comum, ela é o espaço de combate do senso comum, de enfrentamento com outras formas de pensar e agir pautados na simples opinião e na defesa da constante relação teoria-prática no exercício da docência.

Essas defesas dizem também do quarto princípio norteador do PPI e presente na RD: “conhecimento como práxis social”. O programa da RD é um convite a colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir no que diz respeito à formação e ao exercício da docência. Um convite que também implica no compromisso em elaborar outras formas de entender a docência e a nós mesmo como professores e professoras, elaborando projetos capazes de pensar outros processos educativos e outras escolas. É a aposta no conhecimento como transformador. Um conhecimento que se faz no exercício da docência. Ao ingressar na RD acreditamos que os/as professores/as recém formados/as, assim como os/as professores/as orientadores/as, serão capazes de transformar o que conhecem como docência, como escola, como estudantes, como ensino-aprendizagem, mas acima de tudo, serão capazes de se transformarem a si mesmos, de maneira que a RD se constitua como uma experiência de des-subjetivação. Trabalhar com a formação continuada é uma forma de aposta na

transformação contínua, realizada na relação com os outros, no coletivo, como cooperação que opera como mediação do trabalho docente. Com isso queremos afirmar a RD como compromissada com um projeto de nação que passa por entendimento da escola como espaço de saber e de socialização.

Por último a “educação em e para os direitos humanos como um direito basilar, enquanto espaço coletivo de produção e disseminação de conhecimentos, de respeito às diversidades, de formação de valores democráticos e de convivência cultural e política”. Nesse sentido, as disciplinas da especialização da RD trazem discussões mais aprofundadas de temas muitas vezes estudados de maneira superficial na formação inicial. Elas abordam a formação do/a professor/a como pesquisador/a de suas práticas docentes; a educação especial na perspectiva da inclusão, sobretudo através de estudos de casos reais retirados das turmas em que os residentes atuam; as implicações no campo educacional dos Direitos Humanos e da diversidade sobre um ponto de vista ético; a inserção de maneira prática das novas tecnologias no ensino virtual e presencial, conteúdo de extrema relevância principalmente no contexto de Ensino Remoto Emergencial; e, por fim a discussão de temáticas transversais à educação de forma inter e multidisciplinar.

Por conseguinte, a Residência Docente proporciona a troca multidisciplinar, uma vez que as aulas da especialização são oferecidas por professores/as de diferentes áreas, além dos/as próprios/as residentes serem formados em licenciaturas diversas e compartilhar suas experiências ao longo das disciplinas. Essas trocas são ricas em vários aspectos: ao desvelar e socializar o conteúdo trabalhado em cada disciplina escolar; ao mostrar as diferenças dos segmentos e modalidades oferecidos dentro de uma mesma escola; ao proporcionar o trabalho coletivo de professores de diferentes áreas de atuação, tanto em relação aos residentes quanto aos orientadores e professores da especialização.

Outro exemplo que podemos citar da materialização deste último princípio norteador são os Trabalhos de Formação Docente (TFD), cuja defesa e conceituação enquanto elemento de culminância da formação, surge no PPI da UFJF, apresentados pelos/as residentes ao final dos doze meses do programa. Os TFDs demonstram a relação intrínseca entre as teorias estudadas na especialização e as práticas realizadas em sala de aula (virtual ou presencial) durante toda a residência. Ademais, por se tratar de produtos educacionais permeados

das subjetividades de seus/suas autores/as, os TFDs explicitam experiências de vida formadoras de um sujeito político e ético, que respeita a diversidade e os Direitos Humanos e que se manifesta culturalmente no mundo.

Considerações Finais

Em tempos de barbárie e de desvalorização da educação, programas como a Residência Docente e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) são espaços de resistência ao desmonte escolar e universitário. O investimento da Universidade Federal de Juiz de Fora em projetos de formação inicial e continuada de professores/as vai contra as políticas governamentais atuais e reforça a importância da educação para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Além disso, o alinhamento desses programas ao Projeto Pedagógico Institucional desta universidade demonstra que a defesa de uma educação de qualidade não se faz somente no papel, mas através do fomento e da valorização de programas que, de fato, prezam pela formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, **Resolução nº 2, DE 1º de Julho de 2015**.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL, **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília:SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. CASSIO, F.(Org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CÁSSIO, F. Apresentação. Desbarbarizar a Educação. CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-24.

COSENZA, A. AMORIM, C. C.; Caminhos e Desafios na Construção de Projeto Pedagógico Institucional de Cursos de Licenciaturas: a experiência da UFJF. In: **Dossiê Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras**: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP n° 02/2015, Rio de Janeiro, RJ, v. 1 n. 2. p. 239-257, 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DJ>>. Acesso em maio/2020.

COSENZA, A. DIAS, J. M. T. AMORIM, C. C.; A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em agosto/2021.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. **Dossiê Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras**: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP n° 02/2015, Rio de Janeiro, v. 1 n. 2. p. 197-217, 2019. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DA>. Acesso em maio/2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1998, 308p.

MOREIRA, A. F. B., Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan/jun 1996.

SILVA, T. T., Documento de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. (2016-2020).** ACESSO EM 11/08/2019 <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº138/2019 – Congrad.** Juiz de Fora, MG: Pró-Reitoria de Graduação, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº111/2018 – Congrad.** Juiz de Fora, MG: Pró-Reitoria de Graduação, 2018.

Tecendo saberes docentes da experiência a partir da colabor(ação): reflexões sobre uma disciplina do Programa de Residência Docente

*Fernanda Bassoli*⁹

*Andreia Ribeiro Rodrigues*¹⁰

*Carmen Rita Guimarães Marques de Lima*¹¹

A Formação Docente e as Residências Docente e Pedagógica

As pesquisas sobre a formação de professores (NÓVOA, 2009, 2017; GATTI et al., 2019) têm apontado que um dos grandes problemas da formação docente no país tem sido o seu caráter excessivamente teórico e o seu afastamento da realidade das escolas. Nessa direção, Nóvoa (2009) defende que a formação de professores seja construída dentro da própria profissão, isto é, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 9).

Para tanto, Nóvoa (2009) apresenta cinco propostas para a formação docente que procuram valorizar: 1) a componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) a cultura profissional, “passar para dentro da profissão”,

9 Professora Dra. do Departamento de Ciências Naturais do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: fernanda.bassoli@ufjf.edu.br

10 Professora Dra. do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: andreia.ribeiro@ufjf.br

11 Professora Dra. do Departamento de Letras e Artes do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: crguimaraes66@gmail.com

baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3) as dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o trabalho pedagógico; 4) as lógicas coletivas, a partir da valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola e, finalmente, 5) a presença pública dos professores, caracterizada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação e a participação profissional nos diferentes espaços educativos.

No tocante ao enfrentamento do problema do distanciamento da formação de professores do campo da prática e da cultura profissional, tem havido várias iniciativas no contexto brasileiro, tais como: a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, pelo aumento da carga horária dos estágios e das práticas e pela inserção dos licenciandos nas escolas desde o início do curso; a proposição de projetos que buscam uma maior articulação entre as universidades e escolas de educação básica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as residências docentes e pedagógicas.

Recentemente, a residência para professores ganhou maior notoriedade com a criação da *Residência Pedagógica* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), voltada para estudantes dos cursos de licenciatura (COSENZA et al. 2020). Tal proposta foi alvo de muitas críticas devido à sua vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, às avaliações em larga escala e por ferir a autonomia universitária ao induzir as Instituições de Ensino Superior a adotar projetos que destoam das concepções presentes nos seus próprios projetos pedagógicos. Conforme levantado pela pesquisa de Faria e Diniz-Pereira (2019), existem poucas experiências de residência no Brasil no âmbito da formação continuada, destacando-se a criação do programa experimental *Residência Docente* pela CAPES no Colégio Pedro II em 2011 e, em 2013, do Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais nos mesmos moldes do primeiro.

O que há em comum entre as diferentes experiências e projetos de residência em educação é a ideia de imersão no campo de atuação profissional, a partir da formação em serviço, o que implica um vínculo do residente com as escolas de forma intensiva e sistemática, sob a supervisão de profissionais

de elevada qualificação ética e profissional, características que as aproximam das residências médicas. De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), há uma tendência de defesa da ampliação do tempo da formação prática dos professores, bem como das condições de realização dessa formação, especialmente nas instâncias políticas. No entanto tal defesa nem sempre vem acompanhada de uma discussão aprofundada sobre as condições do trabalho docente, carreira e remuneração, de modo que entendemos que é preciso fornecer aos professores condições materiais para garantir a imersão, o que não se faz sem remuneração adequada.

O Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora

Tendo em vista a defesa da profissionalização docente e da qualidade formativa no âmbito das instituições de ensino superior, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criou em 2018 um programa de Residência Docente (RD), que se caracteriza como um programa de pós-graduação, ao nível de especialização (COSENZA et al. 2020). Segundo o projeto, a RD visa aprimorar a formação dos professores da Educação Básica a partir do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, de forma a complementar a educação recebida na instituição de ensino superior (IES) de origem, com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência, sendo este ambiente o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp.) e uma escola de educação infantil, tendo em vista o não oferecimento desta modalidade de ensino pelo CAp.

O programa tem duração de 12 meses, devendo ser cumprido pela/o residente o total de 2880 horas de atividades durante o ano, ou seja, 60 horas semanais em regime de dedicação exclusiva, sendo oferecida uma bolsa de estudos no mesmo valor das residências na área de saúde (R\$ 3.330,43), possibilitando condições materiais para a formação e imersão na escola. O público-alvo da RD são professores recém-formados em cursos de licenciatura, cujo ingresso ocorre por meio de processo seletivo. No primeiro ano da RD, 2019, foram ofertadas onze bolsas distribuídas entre as áreas de Ciências Humanas (2 bolsas), Ciências Naturais (2 bolsas), Matemática (1 bolsa), Letras (2 bolsas), Artes (2 bolsas) e Pedagogia ou Normal Superior ou Educação Infantil (2 bolsas).

As atividades propostas para tal programa envolveram três áreas, a saber: i) docência; ii) setores administrativo-pedagógicos; iii) produção acadêmica, que envolve a participação nas disciplinas da pós-graduação, em grupos de estudos e/ou pesquisa, em projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional e desenvolvimento de um Trabalho de Formação Docente (TFD), que consiste em um produto acadêmico, relacionado à prática docente, na forma de pesquisa ou proposição de planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares ou recursos pedagógicos.

As disciplinas da pós-graduação foram propostas pelas/os docentes do CAP., juntamente com professores da Faculdade de Educação (FACED) e Institutos da UFJF, considerando-se as demandas formativas contemporâneas, os currículos dos cursos de licenciatura e as áreas de formação dos professores proponentes. Dessa forma, foram criadas as seguintes disciplinas: i) Pesquisa e saberes na/da prática docente; ii) Seminários da Educação Básica e contemporânea; iii) Direitos humanos, diversidade e ética; iv) Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem; v) Educação Especial na perspectiva da inclusão; vi) Orientação de TFD I; vii) Orientação de TFD II; viii) Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir de uma análise documental do Projeto e Resolução da RD da UFJF, Callian e Magalhães (2019) identificaram cinco dimensões formativas consideradas essenciais para a formação docente, a saber: imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas, formação pela linguagem e reflexão. Entretanto as autoras destacam que compreender as dimensões subjacentes aos documentos analisados “não garante que as práticas estejam a eles atreladas; todavia, explicitá-las e analisá-las torna as concepções mais visíveis e pode nos levar à reformulação das práticas que estão em andamento” (Idem, p. 182).

Dessa forma, a investigação sobre os processos empreendidos na disciplina Pesquisa e saberes na/da prática docente é de grande importância para a explicitação e avaliação das práticas desenvolvidas, contribuindo para o aprimoramento das mesmas no contexto da RD, bem como para outros programas de formação continuada de professoras/es. Portanto, neste trabalho, objetivamos discutir o processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da disciplina, realizada no ano de 2019, junto à primeira turma da RD, refletindo sobre suas contribuições para a formação das/o residente/s, principalmente no que se refere à construção dos saberes docentes da experiência.

Tessituras Teóricas

Partimos da concepção dos professores como intelectuais, autores, produtores de conhecimentos e, portanto, pesquisadores da sua própria prática (GIROUX, 1997, IBIAPINA, 2008), reconhecendo, ao mesmo tempo, os fatores políticos, institucionais, sociais e econômicos que agem de forma contrária a essa vocação da profissão, subjugando as/os docentes a uma condição de consumidores de currículos e programas elaborados sem sua participação, de recursos didáticos e metodologias produzidas e comercializadas pelo grande mercado editorial e tecnológico, ao passo que as condições de trabalho, salário e prestígio decrescem juntamente com a autoestima dos docentes, gerando adoecimento e emigração da profissão. Entendemos que a superação dessa condição de colonialidade perpassa, entre outros aspectos, pela formação docente, valorização da cultura escolar e dos saberes produzidos pelas/os docentes, maior aproximação entre universidades e escolas, por condições adequadas de trabalho e salário, valorização dos profissionais e pelo rompimento da cultura de isolamento que historicamente caracteriza a profissão (DINIZ-PEREIRA, 2015), a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Orientadas por essas concepções, as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) assumiram centralidade no curso das discussões para a proposição, bem como ao longo da implementação, da disciplina Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente, oferecida no ano de 2019, no contexto do Programa de RD da UFJF. A disciplina, tecida de forma colaborativa pelas autoras, juntamente com outras docentes de diferentes áreas do conhecimento do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp.), buscou entrelaçar os seguintes fios: os saberes docentes, a pesquisa e o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade, os quais serão explorados a seguir.

Os saberes docentes

Entre os diversos autores que têm se voltado para a investigação dos saberes docentes (SHULMAN, 1986; PÓRLAN, RIVERO e MARTÍN, 1997; PIMENTA, 1998; TARDIF, 2014), apoiamos-nos em Tardif (2014), segundo o qual os saberes docentes são definidos como um amálgama de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional, assim como os saberes

disciplinares e curriculares, são tradicionalmente trabalhados nas instituições de formação de professores, enquanto os saberes experienciais são construídos a partir da experiência e também validados por ela. Embora apresentem denominações e categorizações diferentes para os saberes docentes, os autores supracitados apontam a importância dos saberes experienciais, os quais são os mais valorizados pelas/os docentes e a partir dos quais avaliam sua formação anterior e ao longo da carreira (TARDIF, 2014).

Segundo o autor, os saberes docentes devem ser compreendidos em intrínseca relação com o trabalho nas escolas, de modo que o saber está a serviço do trabalho. Nesse sentido, os diferentes saberes são hierarquizados pela/o própria/o docente em função de sua utilidade, de modo que os saberes que se originam pela experiência de trabalho têm grande importância, constituindo o saber-fazer, saber-ser e, portanto, o fundamento de sua competência. Assim, a relação que as/os docentes estabelecem com os saberes da formação profissional é uma relação de exterioridade que se manifesta por meio de uma nítida tendência a se desvalorizar a própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e às teorias abstratas, dos formadores universitários” (TARDIF, 2014, p.41). Dessa forma, Tardif aponta o distanciamento entre os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional em relação aos saberes experienciais, assumindo sua centralidade para a profissão docente:

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. (...) Para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle social legítimo (TARDIF, 2014, p. 54).

A partir dessa compreensão dos saberes docentes em relação ao trabalho, Tardif e diversos pesquisadores do campo da formação docente, como Nóvoa (2009, 2017) e Ibiapina (2008), têm defendido parcerias colaborativas entre as universidades e as escolas de educação básica, bem como de realização

de pesquisas pelas/os professores sobre a sua própria prática, a fim de possibilitar o reconhecimento e a socialização dos saberes experienciais, refletindo sobre eles e produzindo novos saberes. Portanto é nesse sentido que elegemos a pesquisa colaborativa como mais um fio dessa tessitura.

A pesquisa e o trabalho colaborativos

A pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação colaborativa apresenta-se como um tipo de pesquisa-ação, desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em “comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas” (IBIAPINA, 2008, p. 9). Possibilita, assim, a aproximação entre a produção de saberes e a formação continuada de professoras/es, voltando-se para o estudo de problemas no contexto de atuação profissional, possibilitando compreender a realidade e agir sobre ela a partir da realização de ciclos de reflexão-ação-reflexão ou espirais reflexivas.

Dessa forma, a pesquisa-colaborativa tem a potencialidade de contribuir para que professoras/es pesquisem sobre a própria prática, transformando-a e produzindo saberes na e sobre a sua profissão, fortalecendo, portanto, sua profissionalidade e possibilitando sua emancipação. Na perspectiva de Tardif (2014), possibilita o deslocamento da/o docente de uma condição de exterioridade em relação aos saberes profissionais para uma condição de interioridade, ao produzir e validar os saberes de sua profissão.

Como a colaboração e a reflexão crítica assumem centralidade na pesquisa colaborativa, é necessário melhor definir esses termos. Começaremos então diferenciando os termos cooperação e colaboração, que embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, diferem em relação à sua etimologia, uma vez que o primeiro é derivado de *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – e o segundo é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades, tendo em vista um determinado fim (DAMIANE, 2008).

Na cooperação há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo

e estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, à liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANE, 2008), o que pressupõe, segundo Ponte (2004), negociação cuidadosa, tomada coletiva de decisões, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todas/os as/os participantes.

Ao assumirmos que os saberes profissionais docentes são, ao mesmo tempo, sociais e individuais (TARDIF, 2014), a colaboração torna-se fundamental em nossa formação, sobretudo por meio das trocas de experiências e de reflexões empreendidas no e sobre o trabalho docente. Por isso entendemos o grupo que constituímos junto com o/as professor/as residentes, marcado pela heterogeneidade em função das diferentes áreas de formação e experiências profissionais, como um espaço privilegiado de trocas, reflexões e aprendizado mútuo, no qual as relações colaborativas deveriam ser intencionalmente fomentadas e mediadas, visto que a colaboração não é inata, mas um saber a ser desenvolvido.

No contexto do presente trabalho, a colaboração se estabeleceu em dois níveis: primeiramente entre nós, professoras proponentes da disciplina, ao decidirmos trabalhar juntas, compartilhando as decisões e abrindo-nos ao aprendizado mútuo, e, em um segundo nível, a partir de nossas ações junto às/ ao residente/s, buscando assumir uma postura de horizontalidade, abertura e tomada de decisões de forma democrática, embora tenhamos, além de participantes do grupo, o papel de mediadoras do processo, o que inevitavelmente implica certa assimetria nas relações de poder. Ao assumirmos, inicialmente, o papel de mediadoras - o qual ao longo da disciplina foi sendo compartilhado também com as/o residente/s, comprometemo-nos a fomentar a reflexão crítica sobre os temas eleitos para discussão.

Tendo em vista a polissemia do conceito de reflexão na prática docente, torna-se necessário um diálogo com teorias que permitam aos professores, colaborativamente, enxergar além das suas próprias teorias, rotinas e experiências imediatas, fazendo-os ver os condicionantes estruturais de seu trabalho, da sua cultura e de suas formas de socialização, tendo como pressuposto o reconhecimento dos professores como intelectuais críticos (LIBÂNEO, 2008). Freire (2007) dá destaque à reflexão crítica como um dos saberes necessários à prática educativa, possibilitando a superação da curiosidade ingênua pela consciência crítica, valorizando a sistematização dos saberes, a rigorosidade

metódica e o diálogo como estratégias para se transitar de um nível descritivo, que caracteriza a consciência ingênua, para um explicativo, argumentativo e transformador, característico da consciência crítica.

Nesse processo de construção de uma consciência crítica sobre a realidade, é essencial que haja diálogo entre os diferentes atores, saberes e áreas do conhecimento, visto que

Os conteúdos, tomados isoladamente pelas disciplinas na escola, estão permanentemente relacionados, na vida, como fio de um só tecido. Ao puxar apenas um fio, tratando-o como fato único e isolado, cada área especializada do conhecimento não apenas perde a dimensão do conjunto, mas pode criar condições para uma leitura reducionista da realidade. A estrutura curricular que favorece a fragmentação dos conteúdos e da aprendizagem gera um isolamento entre os professores, fechando-os em suas disciplinas e em seu mundo particular (COSENZA, 2008, P. 47).

Dessa forma, a discussão sobre interdisciplinaridade e, principalmente, sobre o fazer interdisciplinar, ajuda-nos a tecer a trama sobre os saberes e a formação docente desenvolvida na disciplina, sendo este mais um fio condutor do nosso trabalho.

A interdisciplinaridade

Gadotti (1999) compreende a interdisciplinaridade como um movimento teórico-metodológico, que surgiu na metade do século XX, principalmente no campo das Ciências Humanas e Sociais, com o intuito de superar a hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento, ocasionados pela epistemologia positivista influenciada pelo empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge de um pensamento contemporâneo que busca construir encontros, diálogos e a integração das ciências e dos saberes, relacionados ao que Morin (2005) entende como formação de um pensamento complexo sobre a realidade:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (...), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p.23).

Thiesen (2008, p.550) complementa essa discussão, alegando que, a despeito das limitações de ordem prática, “a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea”. A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Por isso o autor considera necessária a extinção das fronteiras artificiais do conhecimento e afirma que um processo educativo interdisciplinar fomenta análises mais profundas entre as relações teoria-prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável, além de colocar a escola e educadores diante de novos desafios, tanto no plano ontológico quanto epistemológico. Enfim, parafraseando Fazenda (1979), é necessária também uma “atitude interdisciplinar”, exposta, revelada no compromisso profissional do educador, no seu comprometimento com os projetos de trabalho e aprofundamento teórico, bem como numa conduta ética diante dos aspectos inerentes ao conhecimento.

Diante do que foi exposto, ao propormos a disciplina objeto desta pesquisa, dispusemo-nos a, se não romper, mas, pelo menos abrir nossas fronteiras disciplinares e a compartilhar nossas reflexões, potencializando as trocas entre as/os participantes do grupo, advindos de campos disciplinares e trajetórias diversas, de modo a possibilitar uma compreensão mais complexa de nossa sociedade, conforme Morin (2005). Em acordo com Fazenda (1979), assumimos o desafio de uma “atitude interdisciplinar”, pautada em nosso compromisso com a educação e com nossos pares, bem como na busca por transcender a fragmentação das ciências e de nossa formação. Entendemos ainda que o “fazer interdisciplinar” constitui um importante saber docente da experiência, que pressupõe o saber da colaboração.

Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente: um percurso colaborativo de constituição do saber docente

Até o presente momento apresentamos o contexto mais amplo em que se inseriu a disciplina Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente do Programa de RD da UFJF e traçamos um breve panorama dos pressupostos que a embasaram no ano de 2019. Cumpre agora descrever o percurso metodológico da pesquisa, que tem como foco as instâncias de criação/planejamento; de implementação/desenvolvimento e de avaliação da referida disciplina. A investigação busca compreender suas possíveis contribuições para a formação das/os residentes com especial atenção para a constituição dos saberes docentes da experiência.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa, que possibilita a realização de estudos a partir de situações que aliam teoria, prática, pesquisa, reflexão e ação, por meio de um trabalho colaborativo entre os docentes (IBIAPINA, 2008). Segundo a autora, a pesquisa-ação colaborativa parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; é realizado levando-se em conta a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido de forma colaborativa. Na investigação que conduzimos colaborativamente, compreende-se que problematizar o próprio processo de planejamento da disciplina, examinar as ações colocadas em prática e refletir criticamente sobre o processo são condições que possibilitam e tornam coerente a perspectiva metodológica adotada.

Primeiramente, descreveremos a forma como se deu o planejamento da disciplina, refletindo sobre as tomadas de decisão, sobre os modos de organização e sobre os pressupostos que orientaram esse processo, como forma de fazer emergir os saberes docentes construídos coletivamente ao longo dessa experiência. Esse primeiro momento coloca em foco os processos de colaboração entre 5 professoras do CAp., proponentes da disciplina, e tem como fonte de dados a ementa, o programa da disciplina e os registros dos diários de campo das autoras. Em um segundo momento, passaremos à análise da implementação da disciplina, bem como de sua avaliação, com o objetivo de compreender os saberes docentes da experiência constituídos no contexto das interações e da colaboração entre as/os formadoras/es do CAp., dos Institutos e de outras

Redes de Ensino e as/o residente/s. Como fonte de dados serão usados 11 registros semanais do conteúdo e das reflexões construídas no decorrer das aulas/encontros, de autoria das/o residentes/, e também a avaliação final da disciplina pelas/o residentes.

Construindo colaborativamente a disciplina

O processo de criação da disciplina Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente, bem como das demais, deu-se por adesão dos diferentes institutos e departamentos da UFJF. Dessa forma, o corpo docente das disciplinas se formou com a participação de diferentes áreas do conhecimento, tendo como primeira tarefa criar as ementas e o programa do curso. Sobre esse processo, acreditamos ser possível fazer, a princípio, duas constatações: i) as disciplinas, desde a sua gênese, tinham uma vocação para o trabalho interdisciplinar e em equipe, nos termos do que afirma Nóvoa (2009), quando fala das dimensões coletivas e colaborativas dos “novos modos de profissionalidade”, bem como um viés coerente com a perspectiva colaborativa de Ibiapina (2008); ii) as disciplinas foram constituídas dentro de um contexto de formação com potencial para “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2009, p. 5), no cenário em questão, residentes e docentes do colégio, reafirmando uma das naturezas da criação/atuação dos colégios de aplicação.

Tais constatações são de fundamental importância para a compreensão de como o problema a ser estudado se delineou e criou as condições necessárias para a pesquisa-ação colaborativa ser empreendida. Desde os primeiros encontros nós, as professoras responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento da disciplina, construímos um consenso, advindo de experiências anteriores de trabalho colaborativo - seja por meio de práticas escolares, de pesquisas ou de cursos de formação docente em que atuamos -, de que a colaboração é uma atividade complexa, trabalhosa, não natural, exigindo controle constante para que não se degenere num amontoado de ações individuais e desconexas, agrupadas pretensamente sob o rótulo de atividade colaborativa. Para além de tal consenso, criou-se, assim, um princípio de coerência de que a colaboração deveria ser o fio que conduziria a espiral de decisões, ações, reflexões, novas ações, tanto no âmbito de planejamento da disciplina quanto no de seu desenvolvimento.

Firmes no propósito de organizar e implementar a disciplina a partir de uma perspectiva de colaboração efetiva e não apenas de cooperação, tomamos a decisão de que estaríamos juntas em todas as etapas. Dessa forma, a ementa, o programa e o plano de ensino da disciplina foram construídos colaborativamente por nós, autoras deste trabalho, contando também com a participação de outras duas professoras. Para o planejamento das ações, foram realizadas reuniões quinzenais nos meses de abril e maio de 2019, uma reunião em setembro, para avaliação do processo e novos encaminhamentos, além de um encontro, em dezembro do mesmo ano, para avaliação dos artigos produzidos pelas/o residente/s.

Três movimentos de colaboração embasaram tanto a organização, como o desenvolvimento da disciplina: a coproblematização, a coorganização e a coprodução. Esses movimentos não constituíram eventos lineares tampouco estanques, mas uma dinâmica de ação-reflexão-ação que ajudou a compor a tessitura dos saberes construídos e compartilhados. Podemos traduzir o movimento de coproblematização por meio da pergunta “Como constituir o programa da disciplina, de modo a contribuir para a valorização e desenvolvimento da autonomia do professor como produtor de conhecimentos?”. Guiadas por essa questão, chegamos a um primeiro conjunto de temas, inescapavelmente relacionados às nossas trajetórias como professoras-pesquisadoras, a saber: pesquisa colaborativa e suas potencialidades; inter e transdisciplinaridade; transposição didática; processos sociocognitivos e metacognitivos de leitura e escrita; letramentos e produção inter/transdisciplinar na escola básica e a imagem como fonte de conhecimento. O movimento de coorganização pode ser observado por meio de um conjunto de ações e de tomadas de decisão que estruturaram a disciplina em cinco momentos, assim caracterizados:

a) Momento 1 - As reuniões de planejamento que antecederam o início do curso, bem como aquelas que ocorreram ao longo de seu desenvolvimento, que contribuíram para refinar a concepção de colaboração que estruturou todas as etapas do nosso agir e puseram em movimento a espiral reflexiva.

b) Momento 2 - Totalizando 9 encontros, foi pensado e organizado com o objetivo de colocar em discussão o conjunto de temas que compuseram o programa. Esse momento, que contou também com a participação de docentes da Faculdade de Educação e do CAp., da UFJF, foi planejado de modo a buscar um movimento dialético entre teoria e prática. Para tanto, usou-se

como estratégia a indicação de textos para embasar as discussões e a organização de colóquios, que dialogaram com os temas discutidos e propiciaram a socialização de práticas de pesquisa e de projetos escolares já desenvolvidos.

c) Momento 3 - Considerando que as atividades colaborativas devem dar voz a todas/os, esse momento, situado aproximadamente na metade do curso, foi pensado para ser um espaço de avaliação da disciplina e de planejamento dos encontros subsequentes, com base nas demandas identificadas pelas/o residente/s. Ainda que a reflexão crítica tenha sido incentivada em todos os encontros, ocasiões específicas, que oportunizam a retomada de um percurso, com o objetivo de examiná-lo detidamente e que dão explicitamente aos participantes a autoridade de avaliá-lo, permitem que todos se tornem corresponsáveis pelas tomadas de decisão e contribuem para a diminuição das assimetrias inerentes às relações entre as professoras proponentes da disciplina e professor/as residente/s.

d) Momento 4 - Esse momento foi destinado à apresentação de um esboço dos artigos a serem escritos pelas/o residentes. Partindo do pressuposto de que o letramento acadêmico é um processo contínuo e importante para a prática docente, esse momento foi pensado como um espaço profícuo de orientação, debate e de compartilhamento de experiências; de discussão de perspectivas teórico-metodológicas; de sugestões de refinamento de temas e problemas; de validação e de valorização dos saberes construídos pelas/os docentes e para as/os docentes. Dessa forma, acreditamos que esse momento também contribuiu para o letramento acadêmico das/os participantes, entendido como necessário para a reflexão, sistematização e socialização dos saberes da experiência.

e) Momento 5 - Os últimos encontros do curso foram pensados como momentos, cujos temas seriam definidos a partir das demandas das/o residente/s, visando ao estudo de referenciais teóricos que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos artigos e para os TFD. Esse momento está fortemente alinhado a alguns aspectos da colaboração, como a liderança compartilhada e a corresponsabilidade na tomada de decisões e no planejamento de ações, além de um movimento em direção à não hierarquização das relações, no caso em questão, entre professoras proponentes da disciplina e residentes docentes.

Em relação a não hierarquização das relações, considerada no conjunto dos momentos descritos acima, é possível identificar um movimento crescente em direção a não assimetria dos papéis dos participantes. Se, no momento 2, é possível observar uma maior hierarquização dos papéis sociais, uma vez que os primeiros encontros foram planejados pelas professoras proponentes da disciplina, com indicação de conteúdos a serem abordados e com a escolha dos docentes colaboradores, no momento 5, a escolha dos temas e dos professores convidados passa a ser orientada pelas demandas e pelos interesses surgidos no momento 3, quando da avaliação da disciplina, acrescentando inclusive novos objetivos para o último momento. Esse processo mostra que a colaboração não é algo posto *a priori*, mas construído de forma intencional, o que foi verificado também na pesquisa de Bassoli (2017). Nessa perspectiva, entendemos as práticas colaborativas como mais um saber docente da experiência.

Ibiapina (2008), citando Desgagné (2001), destaca a coprodução de saberes como o movimento “responsável pela negociação das decisões, dos procedimentos e das atribuições de cada participante no decorrer da investigação” (IBIAPINA, 2008, p.42). Entendemos assim que a coprodução constitui um movimento de grande relevância, que conduziu nossas ações, gerando diferentes formas de registro das tomadas de decisão, das reflexões críticas dos encontros, das avaliações feitas no curso da disciplina e também no seu término.

Três documentos diferentes materializaram a coprodução de saberes da disciplina Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente, a saber: i) um conjunto de 11 textos escritos por duplas de residentes (formadas voluntariamente em cada encontro, de modo que toda/os passassem pela experiência), contendo a síntese das discussões do encontro anterior, apresentada no encontro seguinte; ii) um questionário, disponibilizado no *Google Forms*, respondido individual e voluntariamente, podendo ser de forma anônima, com o objetivo de avaliar a disciplina; iii) artigos ou relatos de experiência, escritos individualmente ou em duplas, com o objetivo de socializar os saberes construídos na RD. Além desses documentos, destacamos ainda as anotações nos diários de campo das autoras, que registram informações, impressões e reflexões de todo o percurso em que atuaram na disciplina. Desses materiais, todos, exceto os artigos, constituem o *corpus* de análise da presente pesquisa.

Salientamos, assim, que tomamos aqui o movimento de coprodução numa perspectiva ampla, destacando que ele se concretizou de diferentes formas

nos momentos descritos anteriormente, estendendo-se em ações decorrentes da implementação da disciplina, por exemplo, quando ecoa as vozes e experiências de seus participantes (docentes e residentes docentes) e se materializa em relatos de experiência, em artigos, em participações de eventos científicos. Isto é, ainda que tais manifestações não levem a assinatura de todas/os as/os participantes, elas reverberam, para além dos limites da RD, as vozes daqueles que colaborativamente produziram os saberes que estão sendo compartilhados.

A próxima seção busca ouvir e compreender o que essas vozes dizem por meio de dois documentos específicos: o diário de campo, constituído pelo conjunto dos 11 registros redigidos por duplas de residentes, e as respostas dadas ao formulário de avaliação da disciplina.

Os saberes docentes produzidos e compartilhados na disciplina

Desafios, tensões e resistência: cenários de constituição de saberes docentes da experiência

Nos primeiros encontros de planejamento, discutimos ser necessário registrar a memória de todas as etapas da disciplina - criação, implementação e avaliação, com o objetivo de fazer emergir e de compreender os saberes docentes constituídos no contexto das interações e da colaboração entre todas/os as/os envolvidas/os. Nesse contexto, o gênero diário de campo foi pensado como uma ferramenta com potencial para cumprir diferentes objetivos: fonte de dados para a pesquisa-ação colaborativa, instrumento de avaliação formativa dos residentes, repositório dos conteúdos abordados e das discussões/reflexões feitas. O diário assumiu, assim, uma centralidade no movimento de coprodução, descrito na seção anterior, tanto pela natureza da sua escrita compartilhada por dois residentes em cada encontro, como pelo fato de reverberar as diferentes vozes que compuseram os encontros, compondo a tessitura das interações.

É importante ressaltar dois aspectos, antes de procedermos à análise propriamente dita desse instrumento. Primeiramente, esclarecemos que denominamos diário de campo ao conjunto dos 11 textos, escritos em dupla e de forma revezada pelas/o residente/s. Trata-se, portanto, da constituição de uma memória coletiva, não apenas porque escrita por várias pessoas, mas também

porque registra as contribuições das/os docentes participantes dos encontros no decorrer da disciplina.

Em segundo lugar, destacamos que, como prática de registro da memória, a escrita do diário consiste em uma atividade seletiva. Dessa forma, sua escrita revela não a integralidade de um processo de interação e colaboração, mas um recorte do que se considerou relevante para o conjunto de residente/s autor/as. Feitas essas considerações, esta seção objetiva identificar os temas, as problematizações, as tensões que o diário coletivo trouxe à luz, buscando responder quais são os saberes docentes construídos.

A análise do conjunto dos 11 registros que formam o diário nos permitiu estabelecer dois diferentes grupos: um primeiro grupo, composto de 4 textos, cuja centralidade está na síntese das discussões/reflexões das/os participantes; um segundo grupo, composto de 7 textos, cuja centralidade está na síntese dos conteúdos expostos pelas/os docentes colaboradoras/es convidadas/os. É preciso ressaltar que o contexto de produção de cada grupo de textos teve uma configuração diferente, o que nos permite levantar hipóteses sobre a correlação entre os textos produzidos e a forma como as/o residente/s compreenderam cada contexto. Os textos com foco nas discussões fizeram a síntese de encontros direcionados à discussão dos conteúdos previstos na ementa da disciplina, a partir da leitura de textos previamente indicados, motivada por questões norteadoras, e com a presença das professoras formadoras e das/o residente/s apenas. Já os textos com foco no conteúdo exposto fizeram a síntese de encontros que tiveram a presença também de docentes colaboradoras/es, convidadas/os para conduzir a reflexão sobre conteúdos previstos na ementa ou de interesse dos residentes ou ainda para a socialização de pesquisas, projetos ou práticas escolares experimentadas.

Uma hipótese possível é que a leitura prévia dos referenciais teóricos e a elaboração de questões-problema tenham direcionado o foco dos encontros, bem como dos registros das discussões, o que pode ter sido potencializado por um entendimento da primeira configuração como um espaço de menor assimetria das relações. Já na segunda configuração, mesmo a dinâmica dos encontros tendo previsto um momento de discussão/reflexão, é possível que as/o autor/as dos registros tenham compreendido a exposição dos conteúdos e das experiências das/os convidadas/os como elemento central, deslocando a

síntese das discussões para uma posição periférica, restrita a uma espécie de conclusão.

Dada essa diferença na estrutura e no conteúdo dos registros, os textos do primeiro grupo forneceram as contribuições mais relevantes para a análise. Os quatro registros desse grupo ocorreram na primeira metade do desenvolvimento da disciplina, incluindo: o primeiro encontro, quando foi desenvolvida uma dinâmica de apresentação das/o participante/s com o objetivo de compartilhar os aspectos que marcaram sua trajetória; o segundo encontro, que discuti os textos “Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual: contribuições para o debate” (DICKEL, 1998) e “A ossatura da pesquisa colaborativa”(IBIAPINA, 2008); o sexto encontro, em que se problematizou a transposição didática e a construção dos saberes docentes a partir das contribuições de Tardif (2014) e Libâneo (2015); o sétimo encontro, que abordou estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita e que avaliou o desenvolvimento da disciplina (temas abordados, contribuições dos debates, sugestões). A análise desses encontros permitiu o mapeamento de três categorias, que passamos a discutir: as dificuldades da profissão docente; a emergência de tensões e disputas; as formas de resistência.

A reflexão crítica sobre as dificuldades da profissão docente ocorreu no escopo das discussões sobre pesquisa colaborativa, professor pesquisador e saberes docentes. Entre as principais dificuldades elencadas, o tempo e a não fragmentação do trabalho foram discutidos como condições essenciais para garantir uma atuação profissional reflexiva e colaborativa. No entanto as condições de trabalho, muitas vezes com extensa carga horária, tornam escasso o tempo (necessário à reflexão, à elaboração de material e à produção de conhecimento) e fragmentadas as atividades do professor, por exemplo, pela necessidade de atuação em várias escolas, e por períodos curtos de tempo. Sobre esse aspecto, foram criticados a forma e os critérios utilizados para contratação de professoras/es não concursados da rede pública, o que exacerba essa fragmentação, criando barreiras para a colaboração e para o desenvolvimento de projetos escolares.

Outra dificuldade problematizada foi o que se denominou visão hierarquizada da docência, o que acaba por corroborar o desprestígio da/o docente da escola básica, comparado à/ao da universidade. A desvalorização da docência também foi assinalada pelo maior prestígio dos bacharelados em relação às

licenciaturas e pela alusão a estudantes de licenciatura que, nos últimos semestres, chegam às escolas para desenvolver os estágios com uma visão equivocada da realidade escolar, devido ao distanciamento que alguns professores responsáveis pela disciplina de estágio supervisionado têm das escolas.

Discutiu-se ainda que essas oposições e a desvalorização dos saberes docentes da experiência têm reflexo na própria política editorial de muitos periódicos científicos que rejeitam ou restringem relatos de experiência. Isso se deve aos critérios de avaliação de periódicos Qualis, mantidos pela CAPES, que subvalorizam os relatos das práticas escolares. Somam-se a esse fato, a limitação no número de autoras/es e a exigência de titulação mínima (Mestre ou Doutor). Esses aspectos tornam bastante significativas as considerações sobre as dificuldades de ser professor/a pesquisador/a, em um contexto socio-político caracterizado pelas/o residente/s como “tempos de desprofissionalização docente”, marca da realidade brasileira, que sinaliza os desafios a serem enfrentados após o período da RD.

A segunda categoria que passamos a analisar não está desvinculada da anterior, ao contrário, permite uma compreensão ainda mais abrangente dos desafios impostos ao professor/a pesquisador/a. É possível perceber, ao longo das reflexões, a emergência recorrente de certas oposições que compreendemos como tensões de territórios em disputa. Na análise que fazemos dos registros, é possível identificar três tensões principais que passamos a apresentar.

A primeira tensão que identificamos coloca em disputa os conceitos de educação tradicional e de educação inovadora, que trazem implicações para as concepções de avaliação, bem como para as relações entre professor/a e aluna/o e para o que se entende como bom ou mau professor/a. É interessante notar como essa tensão aponta para uma construção da/o “professor/a que queremos ser”, ou seja, de como nos situamos entre diferentes correntes e “modelos” e da consciência das implicações das nossas escolhas.

A segunda tensão está fortemente marcada nas discussões e revela as disputas no âmbito dos cenários de produção de conhecimento e das dinâmicas de valorização e desvalorização, prestígio e desprestígio dos diferentes saberes constituídos. A esse respeito, refletiu-se, por exemplo, sobre a utilização do saber disciplinar como forma de desqualificação do saber da/o aluna/o; a supervalorização dos saberes da formação profissional em detrimento dos saberes da experiência; o distanciamento entre teoria e prática; as instâncias

de produção e de aplicação do saber como realidades desconexas; as chamadas pesquisa básica ou pura e a pesquisa aplicada; artigos científicos e relatos de experiência. A maior parte dessas disputas reflete as tensões entre dois territórios, ainda compreendidos como cenários bem delimitados, - as universidades, cenário da pesquisa, da produção de conhecimento teórico; e as escolas, cenário da transmissão do conhecimento, lócus da prática e do ensino.

A terceira tensão emerge não diretamente das discussões dos textos, mas do questionamento sobre o lugar e o papel das/o residente/s no que tange à sua atuação na escola, no decorrer do seu processo de formação na RD, e sobre as implicações dessa etapa para a sua atuação profissional futura. No contexto das discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, ocorridas em vários encontros, questionou-se por que os residentes não regiam sozinhos as turmas em que atuavam. É possível compreender tal questionamento como uma reivindicação de maior autonomia na prática docente. No segundo encontro, por exemplo, foi esclarecido que essa foi uma questão pausada quando da elaboração do projeto de RD e que na ocasião decidiu-se por uma ação conjunta entre docentes do CAp. e residentes. A questão da prática reaparece no sétimo encontro, destinado à avaliação do percurso da disciplina:

A professora “D” instigou que relatássemos quais as questões e incômodos que nos desafiam na Residência para que, a partir desse ponto, pudéssemos retomar as proposições de temas que havíamos feito na última aula. A residente “E” salientou que as colocações da/o residente “Q” sobre a prática docente durante o programa da Residência são motivo de reflexão, pois, segunda ela, um ponto desafiador é como a teoria e as práticas desenvolvidas no Colégio de Aplicação João XXIII podem ser desenvolvidas também em outros colégios e outras realidades e, ainda, como seriam as experiências pedagógicas desses outros contextos escolares [...] (Grupo 1- encontro 7)

É interessante notar como a prática é problematizada novamente, respondendo a que «incômodos» desafiaram os residentes no seu percurso na RD. Neste momento é possível observar que a reivindicação se amplia, uma vez que não se trata apenas de estar «tutelado», mas da necessidade de conhecer a

realidade de ser professor em contextos escolares diferentes daqueles experienciados no âmbito de um CAP.

Em seguida foram discutidos temas do interesse da/o residente/s que iriam compor a programação dos quatro encontros a serem organizados e conduzidos por elas/ele. Os temas escolhidos foram: i) Currículo e EJA, ii) Educação Prisional, iii) Os espaços de mediação de conflitos e políticas públicas e iv) Relatos de experiências inovadoras/transformadoras de outras escolas públicas. É importante destacar também a fala das/o residente/s sobre a necessidade de convidar docentes de outras redes de ensino para relatar como enfrentam as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, uma vez que esse profissional não está em situação de pesquisa e não dispõe da mesma condição de trabalho proporcionada pelo CAP., reconhecido como um espaço privilegiado em relação às demais escolas públicas, em função das suas condições de trabalho.

O que essa fala revela é de extrema relevância, pois nos fez olhar para o percurso que havíamos feito e verificar que até então as/os professoras/es convidados a colaborar nos encontros, eram todas/os docentes da UFJF, atuantes no CAP. ou nos Institutos. O que os residentes reivindicavam era a presença pública (NÓVOA, 2009) das/os professoras/es que atuam nas Redes Estadual e Municipal, reconhecidos como os pares mais experientes e convocados a compartilhar suas práticas exitosas e transformadoras.

Trataremos agora do que identificamos como terceira categoria de análise. O cenário de resistência se delineia no interior dos registros do grupo 1, como uma espécie de resposta aos cenários das dificuldades e ao das tensões, anteriormente descritos. Podemos entendê-lo como uma espécie de reação positiva, como uma decisão de não “fazer da denúncia uma renúncia”¹² e de apontar caminhos para os desafios e as tensões identificados, coproblematizados e discutidos ao longo dos encontros. Um aspecto muito interessante é a proposição da colaboração como forma de resistência, conforme pode ser observado no registro que discute a figura da/o professor/a pesquisador/a:

O primeiro ponto abordado foi a importância e dificuldade em ser um professor pesquisador em tempos de desprofissionalização

12 Fala do Professor António Nóvoa, registrada por residentes, em palestra proferida em evento ocorrido em 10 de junho de 2019 na Universidade Federal de Juiz de Fora.

docente. [...] A colaboração, surge na discussão, como uma forma também de resistência, isto é, deve-se, frente a esse cenário desolador, lutar por esse espaço de planejamento individual e reconhecê-lo, também, como coletivo (Grupo 1 - Encontro 2).

A colaboração também foi concebida como alternativa, materializada na forma de projetos coletivos, “como uma boa estratégia para mobilizar os saberes docentes e concomitantemente realizar a transposição didática de forma mais efetiva, rompendo com a disputa de poder entre os pares e conferindo mais solidariedade ao ofício docente” (Grupo 1- Encontro 6). Nessa ocasião, foi destacada a importância de práticas desenvolvidas por professoras/es serem socializadas, como um contraponto aos materiais didáticos comercializados por grupos empresariais, produzidos em contexto exterior à escola. Outra ação de resistência proposta e que contribui para a constituição desse cenário é o fortalecimento da categoria docente frente às dificuldades e o reconhecimento de que “a grande maioria dos profissionais tem feito muito diante do pouco que recebem e do pouco recurso que têm” (Grupo 1- Encontro 6).

A concepção de resistência é novamente fortalecida em um registro do grupo 2, no primeiro encontro proposto e organizado pelos residentes docentes, com o objetivo de discutir políticas e gestão educacionais. É muito significativo o destaque que os residentes fazem, como encerramento do texto, a duas citações da professora convidada, como forma de “acalantar o dia”, depois de uma discussão densa sobre “processos democráticos interrompidos”. A primeira do escritor Romain Rolland, retomada por Gramsci, de que devemos ser pessimistas pela inteligência e otimistas pela vontade. A segunda de Marco Aurélio Nogueira, segundo o qual, “Estamos cansados sim, mas não sem esperança”.

É interessante notar que ambas as citações recortadas pelas/o residentes autores vão ao encontro da fala de António Nóvoa na palestra às/ao residentes/s e pibidianas/os, delineando o caráter da resistência construída na RD: identificar os desafios, compreender as tensões, denunciar sem renunciar, colaborar com os pares, valorizar a profissão docente.

A avaliação da disciplina sob o olhar das/o residente/s

Conforme mencionamos anteriormente, elaboramos um formulário *online* de avaliação da disciplina, contendo as seguintes questões: 1) A disciplina contribuiu para o desenvolvimento do TFD? 2) Em que aspectos auxiliou (ou não) no desenvolvimento do TFD? 3) Os temas abordados foram relevantes para a sua formação? 4) Dentre os temas abordados quais foram os mais relevantes para a sua formação? 5) A dinâmica da apresentação do artigo em dois momentos foi produtiva para o processo de pesquisa e produção do texto? 6) Em que aspectos as apresentações auxiliaram (ou não) na produção do texto? 7) Como você avalia a metodologia utilizada na disciplina? Justifique e 8) Coloque suas observações e sugestões para a melhoria da disciplina. O formulário foi respondido por 9 das 11 residentes. A seguir apresentamos a análise das respostas.

Na perspectiva da totalidade das residentes que responderam o formulário, a disciplina contribuiu para o desenvolvimento do TFD, por possibilitar a reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas no colégio e contato com referenciais teórico-metodológicos, com destaque para as discussões sobre pesquisa colaborativa e interdisciplinaridade. A seguir apresentamos algumas respostas das residentes que são representativas de tal contribuição:

Permitiu pensar de maneira ampla sobre as diversas práticas docentes possíveis, além da reflexão da nossa própria prática dentro do colégio, possibilitando a reformulação e reaplicação de métodos e abordagens didáticas.

O aprofundamento dos estudos em áreas diversas no âmbito da docência, ampliou a possibilidade de escolha e enriqueceu o processo de reflexão e ação docente que culminará no TFD.

Cabe ressaltar que ao criarmos a ementa da disciplina, considerando a importância da pesquisa e da reflexão sobre a prática docente, bem como da pesquisa colaborativa como uma metodologia profícua para a pesquisa no ensino, almejávamos que ela pudesse de fato contribuir para a formação crítica das/o residente/s e também para o desenvolvimento do TFD, por isso a oferecemos logo no início da RD. Nessa direção a totalidade das/o residente/s

afirmou que os temas abordados na disciplina foram importantes para a sua formação, bem como a produção e apresentação de um artigo em dois momentos para o grupo. Sobre a apresentação dos artigos para o grupo, algumas residentes deram destaque às contribuições do coletivo para os trabalhos apresentados, o que sinaliza para a efetividade da dinâmica de colaboração e de letramento acadêmico, estabelecida com o grupo, conforme expresso a seguir:

O retorno daqueles que assistiram na primeira apresentação e as considerações e dicas para o andamento da escrita foram fundamentais e deram um norte para as escolhas. No meu caso, o artigo foi construído em grupo e ter esse retorno do coletivo com oportunidade de mudança e agregação contribuiu para a escrita.

A metodologia utilizada na disciplina foi aprovada pelas/o residente/s, destacando: a construção colaborativa da disciplina; as possibilidades de trocas e reflexões entre as/os participantes; a diversidade de temáticas e de colaboradoras/es de diferentes áreas do conhecimento e contextos de atuação e as relações entre as teorias e práticas pedagógicas, que se estabeleceram nos encontros.

Gostei bastante de todo o andamento das aulas. A construção coletiva é sempre muito rica e tivemos oportunidade de trazer as questões que nos inquietavam. Admiro muito também a diversidade dos participantes, palestrantes. Conhecer e compartilhar falas vinda de diferentes lugares com realidade distintas, nos faz crescer ainda mais.

Muito produtiva, uma vez que trazia as teorias educacionais através das apresentações e permitia o espaço de debate e reflexão, considerando as práticas docentes de cada um dos residentes, num processo que nos permitia conhecer o trabalho dos colegas e nos inspirarmos.

Excelente! Foram escolhas muito bem feitas e pensadas, conversando a todo tempo com as áreas envolvidas, trazendo realidades, possibilidades e potencialidades da prática docente, não só no âmbito do C.A.p. João XXIII, mas também ampliando horizontes para futuras ações dos residentes em outras redes de ensino, nos fazendo pensar a Educação e as Práticas docentes desde os anos iniciais à formação inicial e continuada do professor.

Destacaram também o protagonismo oportunizado às/ao residente de pensar em temas, organizar os encontros, recapitular as discussões do encontro anterior pela leitura do diário, bem como as confraternizações durante o lanche, ações que, em conjunto, possibilitaram o estabelecimento de vínculos.

Gostei muito de como a disciplina foi montada. Eram encontros formativos dinâmicos, com temáticas relevantes e diferentes. A parte final em que os residentes puderam pensar em temas e organizar os encontros também foi bem importante.

Excelente! As palestras, o resumo da aula anterior, as confraternizações na hora do lanche, tudo contribuiu para nos conhecermos melhor e criarmos vínculos que poderemos levar para vida toda.

Como sugestões para o aprimoramento da disciplina, a carga horária foi mencionada pela maioria, que apontou ser cansativo quatro horas em um único encontro, apesar do seu dinamismo, consideradas as outras atividades desenvolvidas na escola. Outro aspecto levantado por uma das residentes foi a duplicidade de temas e convidados entre a disciplina em questão e a disciplina “Seminários”, o que aponta para a necessidade de maior diálogo entre as/os docentes proponentes das diferentes disciplinas da RD.

Apesar das aulas serem dinâmicas 4 horas de aula seguidas, acabando às 18h, ficava muito cansativo. Os encontros que acabavam por volta das 17:30h ficavam melhor nesse sentido.

Acredito que o único aspecto negativo da presente disciplina tenha sido a duplicidade de assuntos abordados na Residência, já que em algumas aulas os temas e os convidados eram os mesmos da disciplina de Seminários. No mais, só tenho elogios a fazer.

Por fim, as/o residente/s conferiram importância à “costura” dos encontros feita pelas professoras proponentes, bem como o planejamento e a condução conjunta, oportunizando às/ao residente/s participação nesse processo a partir do levantamento de suas demandas e inquietações.

Não sei se tenho sugestões de melhoria. Dentre todas as vivências das disciplinas que tivemos na Residência até agora, a estrutura elaborada aqui foi a que mais me agradou. Contemplou a diversidade, mas tinha uma equipe de professoras estabelecendo relações, costurando os encontros e se responsabilizando pela programação da disciplina como um todo.

A disciplina foi imensamente rica e abordou temas que eram caros para a formação e as inquietações da nossa turma. Sugiro que também busquem conversar com as próximas turmas sobre as suas respectivas inquietações e anseios de modo que as apresentações possam ser programadas com base em tais temas.

Acredito que por se tratar de um programa pioneiro, ajustes sejam necessários, como: divulgação prévia da ementa da disciplina assim que chegamos ao Programa de Residência Docente do CAP. João XXIII. [...]Atendendo aos objetivos da proposta de trabalho, ao proporcionar uma formação de qualidade à todos os envolvidos, não só aos residentes, mas também as professoras da disciplina, ao nos oferecer e permitir viver múltiplas realidades, como uma Escola deve ser, diversa e plural. Percebo que o trabalho na disciplina realizado, transcendeu a teoria e foi realmente vivido na prática por todos nós por meio da colaboração entre os pares e convidados. Saio dessa experiência transformada e pronta para transformar, para viver na prática cada aprendizado.

A partir da avaliação realizada pelas/o residente/s, percebemos que conseguimos materializar a coerência entre a proposta da disciplina, pautada pela metodologia colaborativa, o processo de construção da mesma e sua implementação e vivência junto às/ao residente/s, bem como atingir os objetivos que almejávamos de contribuir para a formação de profissionais preparadas/os e dispostos a (trans)formar suas realidades. Saímos desta experiência igualmente transformadas.

Considerações sobre a tessitura

Ao nos debruçarmos sobre a trama até aqui construída, retomamos dois fios condutores deste trabalho de pesquisa: o objetivo que o orientou - compreender as contribuições da disciplina Pesquisa e Saberes da/na Prática Docente para a formação das/o residente/s, principalmente no que se refere

à construção dos saberes docentes da experiência - e manter a coerência do princípio de colaboração, desde as etapas de concepção e planejamento da disciplina até as de implementação e avaliação.

Quanto ao objetivo posto, cabe perguntar em que medida foi alcançado. Para responder a essa pergunta, gostaríamos de retomar a importância dada aos saberes docentes experienciais, como “núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2014, p. 54), para ressaltar que, embora haja um consenso sobre a relevância dos saberes da experiência, há ainda muito a pesquisar para uma melhor compreensão da natureza desses saberes. Acreditamos que os processos de criação e implementação da disciplina, conduzidos por meio dos princípios de uma prática colaborativa, propiciaram a emergência de diferentes saberes docentes da experiência e que os resultados da pesquisa-ação empreendida contribuiriam para ampliar a compreensão sobre esses saberes tão caro à formação docente.

Primeiramente é possível identificar a emergência dos seguintes saberes da experiência, que estão inter-relacionados: i) saber da pesquisa na/sobre a prática); ii) saber da reflexão sobre a (própria) prática iii) saber da colaboração e iv) saber do fazer interdisciplinar. A interação e dinamismo desses saberes possibilitam o desenvolvimento de vários outros, tais como: o saber da (co)problematização, o saber registrar a própria prática, o saber da escrita colaborativa e o letramento acadêmico (Figura. 1).

Figura 1: Dinamismo e interação dos saberes docentes da experiência

Fonte: Figura construída pelas autoras a partir dos resultados da pesquisa.

Essa figura representa os saberes que foram construídos dentro de uma determinada espacialidade e temporalidade, ou seja, são fruto de um dado contexto que propiciou a sua emergência a partir de um processo intencional de formação, baseado na concepção de professor/as pesquisador/as. Isso significa que outras configurações são possíveis e também necessárias. Para tanto, ressaltamos a importância da colaboração como um caminho possível para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos sobre/no ensino; de práticas interdisciplinares e significativas para as/os estudantes e de luta política, de forma a contribuir para a valorização da profissão docente, ao reivindicarmos e assumirmos para nós, professoras/es, o compromisso social de construção dos saberes da nossa profissão.

Dessa forma, entendemos que as cinco dimensões formativas, consideradas essenciais para a formação docente e já identificadas por Callian e Magalhães (2019) no projeto da RD da UFJF (imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas, formação pela linguagem e reflexão) se materializaram na disciplina Pesquisa e Saberes na/da Prática Docente (2019) por meio das

escolhas teórico-metodológicas que fundamentaram seu desenvolvimento. A imersão, por si só, é uma marca da RD. A dimensão da autoria foi vivenciada na disciplina por meio de diferentes práticas, como a escrita colaborativa do diário de campo, a pesquisa e produção de artigos e suas contribuições para o TFD. Tal dimensão, por sua vez, vincula-se a da formação pela linguagem e a da reflexão. Na disciplina, elas também se fizeram presentes, uma vez que a reflexão perpassou todo o seu desenvolvimento, tanto na problematização dos textos acadêmicos, quanto por meio da socialização das práticas pelas/os participantes. A dinâmica de socialização das práticas, por sua vez, fomentou a constituição de redes colaborativas, inicialmente firmadas entre o próprio grupo de residentes e professoras proponentes e, depois, envolvendo novas/os colaboradoras/es que contribuíram com diferentes perspectivas e vivências. A disciplina permitiu, assim, se não romper completamente as fronteiras disciplinares, ao menos dar passos na direção de transcendê-las.

Para (não) concluir, puxamos o último fio dessa tessitura. O processo de colaboração em rede permitiu, além da identificação das tensões que perpassam a profissão docente, a construção de caminhos e formas de resistência. Compreendemos que para resistir é preciso fortalecer as redes, aumentando a trama dessa tessitura. Evocamos, novamente aqui, a ideia do professor Antônio Nóvoa, que tanto sensibilizou as/o residente/s: não façamos da denúncia uma renúncia. É nesse mesmo intuito que convocamos a todas/os colegas professoras/es a resistir, mas não sozinhas/os, fortalecendo as redes.

JUNTAS/OS.

REFERÊNCIAS

BASSOLI, F. **Desenvolvimento Profissional Docente**: Contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, ICE/Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Química, 2017, 282p. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6124/1/fernandabassolirosa.pdf>. Acesso em 25 jun. 2021.

CALLIAN, G.R.; MAGALHÃES, T.G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial. In: Magalhães, T. G. & Ferreira, C. S (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 141-188, 2019.

COSENZA, A. **A Educação Ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Ed. Junqueira&Marin, Araraquara, 2008, 149pp.

_____.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C.. A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020 31. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DAMIANE, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 28 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 20(2):127-142, maio/ago., 2015.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C.M.G, Fiorentini, D., Pereira, E.M.(Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 33-72.

FARIA, J.B.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.6, abr.2015.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade-para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 21 mai. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília:UNESCO, 2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livro Editora, 2008, 136 p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito** (p. 163-183), 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 53-80.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, 40 (2), 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor**. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 12ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

PONTE, J.P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, 24, 37-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vq3wfWQHpyL7ZSvWWpgNhGH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 2, 1997.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n° 2, 1986

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 325 p.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010>. Acesso em 21 mai.2021.

Narrativas de professoras no ensino remoto emergencial – ser docente é ser um eterno aprendiz

Simone Ribeiro¹³

Alessandra Maia Alves Lima¹⁴

Solimar Quaresma I. de Assis¹⁵

Introdução

[...] Quero ver se consigo prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal. [...] Tudo acaba, mas o que te escrevo continua.

CLARICE LISPECTOR, 1973

O ano de dois mil e vinte ficará marcado não apenas em nossas vidas, mas na história da humanidade. O ano letivo de 2020 que, no nosso caso, começou no início de fevereiro, foi em 18 de março de 2020 suspenso. Naquele momento, achávamos que por um tempo curto, até entendermos e nos organizarmos para enfrentar algo que ainda não conhecíamos... Iniciava assim a suspensão das aulas presenciais, em decorrência de infecção humana pelo novo coronavírus. A experiência de vivenciar uma pandemia, uma doença altamente contagiosa e que, em muitos casos, pode ser fatal, nos faz repensar a

13 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: simonerib@gmail.com

14 Doutorado em Educação. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: alesandramaalima@outlook.com

15 Graduação em Pedagogia. Residente Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato: solimar.pedagoga@gmail.com

vida e a nossa jornada. Assim, instigadas pelos desafios e também pelas possibilidades inventadas (sim elas existiram) neste contexto, este artigo traz as falas de uma trajetória... Trajetória de professoras que, refletindo sobre as próprias histórias de vida, as próprias memórias e práticas buscam ressignificar quem somos e o que fazemos. As reflexões que aqui trazemos são ainda muito recentes e todas envolvem vários outros sujeitos – assim, são histórias dando origem a outras histórias... que estão sendo compartilhadas e, esperamos, sejam contadas e recontadas.

O texto se constrói a partir de três “casos” que são colocados na mesma conversa, como se fosse uma roda onde os sujeitos envolvidos dialogassem. Gostamos da analogia com a roda, afinal, construir processos educativos, em roda, é uma prática que tem o diálogo, a participação, o respeito ao/a outro/a e o trabalho em grupo como princípios e remonta aos “Círculos de Cultura”. Segundo Freire (1994):

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (p. 155).

A roda também está dentro da escola. Segundo Warschauer (1993),

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (p.46).

O objeto, o círculo, possibilitando a conversa. Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E, como afirmam Silva e Guazzelli (2007):

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (p. 54).

Ou seja, estar em roda pode significar a não afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto, mas sim pode possibilitar pensar circularmente, pensar junto, permitindo a palavra que vai e volta.

E, neste artigo, trazemos nossas narrativas, nossas histórias, como um mergulho nas experiências não apenas para entendê-las como lugar de reprodução e consumo (CERTAU, 1994), mas para encontrar o que nelas se cria.

Na primeira parte do artigo nos apresentamos, apresentamos o contexto e o lugar de onde falamos, nosso espaço de trabalho e de encontro, onde somos parceiras e (re) construímos nossas práticas.

Na segunda, trazemos as experiências que escolhemos para compartilhar, as memórias que trazemos da escola que vivenciamos em 2020, não como nosso lugar de trabalho apenas, mas nossas lembranças de como a escola e a casa, o trabalho e a vida, os conhecimentos e as emoções se imbricaram e trazemos para a conversa, alguns autores com quem dialogamos e que nos ajudaram a refletir sobre as nossas experiências. Este é um texto sobre as marcas que a escola deixou em nós...

Nas considerações finais, mais do que constatações, trazemos mais indagações e reflexões que fomos recolhendo na nossa trajetória de ensino remoto emergencial, durante a pandemia.

Esperamos que a leitura deixe em cada leitor a percepção da escola que vivenciamos em 2020, uma escola que se reinventa e de professores que são eternos aprendizes

DE ONDE FALAMOS E QUEM SOMOS – AS PROFESSORAS

Antes de nos apresentarmos é importante situar o lugar que nos liga, a escola onde atuamos e os vínculos que estabelecemos entre nós e com a instituição.

Somos três professoras que atuam no Colégio de Aplicação João XXIII, que é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, e portanto, um Colégio de Aplicação.

O Colégio, no início do ano de 2020, contava com cerca de 1300 estudantes, distribuídos em três turnos de aulas e abrangendo o ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. E nós três atuávamos no Ensino Fundamental, mais especificamente no 1º ano. Ou seja, com as crianças recém ingressadas no colégio, que ainda não tinham total apropriação da leitura e da escrita e que sequer tinham um vínculo estreito conosco e com o colégio.

O Colégio, assim como todo Colégio de Aplicação tem sua função vinculado à formação docente. E foi buscando constituir um espaço de formação docente mais próximo dos princípios que defendíamos para a formação de novos professores que iniciamos um programa de Residência Docente.

O Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora é um programa de pós-graduação destinado a licenciados com até três anos de formados. Realizado em regime de imersão com campo de atuação, no caso o Colégio de Aplicação João XXIII e conta com bolsa equiparada às residências multiprofissionais da área da saúde. A especialização dura 12 meses e possui carga horária de 60 horas semanais divididas em atividades da área da docência, em setores administrativos-pedagógicos e na produção acadêmica. O residente docente é acompanhado e orientado por um ou mais orientadores que são professores mais experientes do quadro permanente do Colégio de Aplicação João XXIII. É um programa que busca propiciar a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente (UFJF, 2018).

A Solimar, recém-formada em Pedagogia, que tinha acabado de ser admitida no Programa de Residência Docente para ser orientada por duas professoras que atuavam no Ensino Fundamental: a Simone, professora há mais de 30 anos, tendo já vivenciado muitas possibilidades na docência em diferentes espaços educacionais escolares e não escolares e a Alesandra, com 11 anos de carreira com experiência em vários anos escolares no Colégio de Aplicação. Ambas atuando como coordenadoras e professoras de Linguagens (Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências) nas turmas de 1º ano do ensino fundamental. As três, juntas, no mesmo desafio: alfabetizar crianças no meio de uma pandemia por meio do Ensino Remoto Emergencial.

PARTILHAR A DOCÊNCIA – NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Simone – Perdendo o controle – desvarios de uma professora na pandemia

Após a suspensão das aulas presenciais e com a ampliação das medidas de restrição devido ao avanço da doença no país, ficava cada vez mais distante a possibilidade de um retorno presencial das aulas. Eu, professora de uma turma de crianças de 6-7 anos, que iniciavam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita quando as aulas tinham sido suspensas, estava há mais de quatro meses sem contato com os alunos e suas famílias. A possibilidade construída coletivamente e visando a inclusão digital de nossos alunos para um retorno remoto, me dava uma certa esperança, mas ao mesmo tempo me trazia muitas incertezas: como se alfabetiza crianças em meio digital? A frase de Vigostsky: "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem". (2002, p. 235) ecoava em mim e assim permanece até agora, pois me faz lembrar que o "outro" precisa estar presente nas nossas vidas, mesmo que remotamente. E dar materialidade a esta premissa, usando os recursos que tínhamos à disposição durante o Ensino Remoto Presencial (ERE) foi o grande desafio.

Ao longo dos muitos meses que durou a pandemia muitas iniciativas foram desenvolvidas, nós professores nos reinventamos e muitas vezes inventamos estratégias que nem sabíamos ser possíveis para nos fazermos presentes nas vidas dos nossos alunos. E uma das situações que mais me fez refletir sobre a minha prática durante os primeiros meses de ensino remoto era a angústia por não ter como acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Usávamos uma plataforma onde postávamos atividades... houve todo um investimento tanto da instituição na abertura de editais para viabilizar o acesso à internet e disponibilização de equipamentos para que todos, ou quase todos, pudessem acompanhar as atividades disponibilizadas de modo online, mas também um grande investimento nosso, das professoras, para adaptarmos os programas das disciplinas, procurando aprender a usar as ferramentas digitais disponíveis, trazendo ludicidade a um espaço que não havia sido construído para crianças muito menos crianças que ainda não tinham domínio da leitura e da escrita.

Podemos dizer que fomos bem sucedidas em vários aspectos, mas saber o que cada criança conseguia realizar ou não, não era e ainda não é possível. E isso gerava em mim um sentimento muito ruim de falta de controle.

Pensávamos as atividades tendo em vista os objetivos pedagógicos, mas não tínhamos como saber se eles haviam sido alcançados ou não... Em alguns casos não tínhamos nem como saber se a criança tinha realizado a atividade sozinha, ou se tinha realizado com ajuda ou se outra pessoa tinha realizado por ela... Essa situação causava uma profunda sensação de vazio... Era como se o fato de não poder “controlar” a realização das atividades tirasse o sentido das mesmas. Mas esse sentimento e a total falta de opção em relação ao que era possível dentro dos limites do ERE me fez refletir sobre qual é o papel do conhecimento... Eu me incomodava tanto porquê? É claro que não poder acompanhar o desenvolvimento dos meus alunos era ruim, não poder estar ao lado deles desafiando-os, levantando questões que pudessem fazer a criança refletir sobre um determinado assunto, mas era só isso que me incomodava? Creio que não... Era também o fato de não ter o controle no sentido de estar à frente, de ser quem orienta, quem dita o ritmo... E, no ERE, nada disso era possível. Então, comecei a repensar o sentido das atividades propostas não como uma tarefa, mas como um desafio, um convite ao conhecimento. Assim, também busquei melhorar o diálogo com as famílias, afinal, elas seriam minhas parceiras na execução das atividades e teriam um papel fundamental no percurso de aprendizagem das crianças... Como diz Freire (2006, p.14): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

A partir destas reflexões, perder o controle foi o melhor que podia ter me acontecido...

Alesandra – Ser docente na Pandemia

Em 18 março de 2020 nos vimos em uma nova realidade, quando nos deparamos, em virtude do isolamento social, estratégia adotada para enfrentamento do vírus da COVID-19, com a suspensão das aulas no Colégio de Aplicação João XXIII. E diante desse contexto, se fez necessário dar continuidade ao ensino de forma diferenciada, refletindo sobre nossas práticas pedagógicas. Essas, muitas vezes, precisaram ser ressignificadas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Para tal, foram necessárias muitas reflexões, muitos diálogos, aprendizagens, muitos encontros online, muitas incertezas, muitas angústias.... Estávamos ali juntas planejando atividades para

crianças de 6 anos de idade, iniciando o processo de alfabetização em um formato que consideramos não apropriado para essa faixa etária. Um grande desafio. Além dos desafios relacionados às práticas pedagógicas, tínhamos também os relacionados às tecnologias e o acesso de todos os estudantes.

Nesse cenário, minhas concepções e convicções precisaram ser revisitadas, ao pensar sobre o verdadeiro significado da Educação recorri a Paulo Freire (1981, 1996, 2011) e tinha certeza de que uma “coisa” era forte e presente em mim, que uma pessoa como educadora, quer pensando sua prática educativa – que estou tentando fazer aqui-, quer fazendo essa prática, precisa de profundo respeito ao educando, respeito à sua experiência e à sua identidade cultural e que entendendo-os como sujeitos, que a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente, porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. E ainda tínhamos que considerar que nesse novo formato alguns alunos não teriam acesso e que nossa mediação como educadoras se daria permeada por uma tela. Escancarando ainda mais as desigualdades na educação brasileira.

Mesmo diante de uma tela fria e que muitas vezes limita a interação entre os sujeitos, devido ao tempo, espaço inapropriado (fora da escola), internet que não funciona, equipamentos... Sempre enfatizamos a importância de pensar o educando e o educador como pertencentes a um contexto real, que fazem e refazem suas realidades, ao mesmo tempo em que são condicionados por elas, construindo suas histórias e a história de seus contextos, humanizando-se, esse também ensinamentos de Freire (2011). Por isso, Freire (1996) preconiza a importância do diálogo humilde, curioso, amoroso e desvelador de mundo, comprometido com a aprendizagem em comunhão, a partir da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Isso significa valorizar a leitura de mundo dos educandos, alongando-a na leitura da palavra, para uma nova leitura crítica de mundo. Nesse sentido, sempre estávamos atentas aos conhecimentos dos nossos alunos, partindo do que eles sabem para poder avançar. E a sala sendo heterogênea, nossos olhares se multiplicavam. E atender as necessidades individuais é respeitar o ritmo de aprendizagem e o educando em sua integralidade. Uma forma que o grupo encontrou para isso foi realizar

atividades diferenciadas e encontros extras. Focando nas especificidades de cada criança relacionadas ao processo de aquisição de escrita e leitura.

Assim, como nos propôs Freire (2011), o ensino se torna mais expressivo, pois valorizamos o conhecimento do aluno, as experiências, bem como seu vocabulário. Esses trazem para os contextos educativos mais significância, tomando-os como sujeitos, para que haja um compartilhamento de saberes entre professor e aluno, bem como se valorize um aprendizado reflexivo. Desse modo, Freire (2011) esclarece que a partir do momento que o professor compreender que ensinar não é transferir o conhecimento, a educação se transformará tornando-se problematizadora. Assim, reflito minha prática pedagógica, que em meio a dificuldade de um distanciamento social e de uma modificação da prática, não perdi de vista que nossos alunos são sujeitos históricos que precisam ser considerados em seu contexto, são sujeitos de direito ao aprendizado. Não considero que seja tarefa fácil lecionar nesse novo contexto, muito menos aprender. No entanto, foram horas pensando em jogos, desafios, livros de literatura, capacitação para atuar na plataforma Moodle, escutando os alunos, atendendo coletivamente e ou individualmente, que procuramos diversificar nossa prática e “tentar” realizar atividades que despertassem o interesse nas crianças para o aprendizado da leitura e da escrita. Que essas atividades fossem significativas para as crianças. Ou seja, o processo de aprendizagem e ensino é constituído por formas compartilhadas de construção de conhecimentos de ambos os lados. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.23).

Nesse sentido, nós professoras nos colocamos abertas a aprender com nossos pares e nossos alunos, possibilitando que ambos se sentirem parte de todo o processo. Trazendo novamente Freire (1996), as práticas pedagógicas precisam ser interligadas por momentos de escuta dos alunos, para esclarecer dúvidas, dificuldades, receios e trazer seus conhecimentos. E por meio de webconferências ou vídeo conferências isso se tornou mais difícil, devido a diversos fatores como tempo, acesso, tecnologia e distanciamento, dificultando as relações de troca de experiências. No entanto, quando temos uma concepção viva e vivida no nosso interior, buscamos na dificuldade encontrar caminhos e para isso foi essencial possibilitar aos alunos discussões que se aproximem de suas realidades, de seus objetos pessoais, de seus brinquedos, do seu espaço. A partir do contexto que o educando estava inserido buscávamos elementos

para alimentar nossa prática, o nome de um brinquedo, de uma mobília ou de um utensílio a mão virava um processo de reflexão sobre a palavra escrita, suas letras, sons, significados, bem como incentivador da leitura. Leitura com significado, partindo do seu contexto. Abarcávamos assim conhecimentos curriculares em articulação com as situações reais nas quais os alunos estavam inseridos, que nesse momento para muitos é o seu lar.

Mais do que nunca, pensar sobre a prática pedagógica do professor é reconhecer que nossas certezas não são eternas, que podem ser questionadas e repensadas continuamente, para serem recriadas. Portanto, Freire (1996) esclarece que, para ensinar, exige-se saber escutar, ser humilde, ter amorosidade, acreditar na mudança, possibilitar o diálogo, desenvolver autonomia e exercer a ética.

Nós professoras nos dedicamos e mudamos muito nosso formato de ensino, reinventando -nos tanto no processo de compreender o aluno que estava do outro lado, como também na nossa própria compreensão como educador.

Solimar – Constituindo-me professora na urgência e na incerteza

Chego a esta roda de conversa como aprendiz “ao quadrado”, em que sou aprendiz tanto no sentido de estar em uma formação docente continuada para jovens professores, quanto por estar diante de um contexto completamente inesperado, alfabetizar crianças no Ensino Remoto Emergencial. Estou me constituindo professora na urgência e na incerteza de uma pandemia, em que a escola busca outros meios, para se manter viva e atuante na vida dos educandos. Sobre as palavras urgência e incerteza, elas me surgiram a partir do título de um livro “Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza” de Philippe Perrenoud. E em alguns momentos do ERE esse agir na urgência e decidir na incerteza se fizeram mais fortes para mim e me atravessaram, principalmente nos encontros síncronos em que havia problemas técnicos de internet, dos equipamentos ou da instabilidade da plataforma de web conferências.

Essa afirmação de Perrenoud “Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza” me incomodava muito, eu já tinha ouvido na graduação e relutava com essa ideia. Nós professoras nos esforçamos tanto, planejamos, estudamos e nos preparamos para as aulas e mesmo assim vamos viver sempre nessa urgência e incerteza? Não entendia. Mas no ensino remoto emergencial esse título ganhou outra conotação e decidi folhear esse livro. Lino Macedo nos traz no

prefácio de “Ensinar é: agir na urgência e decidir na incerteza” que a urgência não vem de afobação, pressa ou falta de preparo, mas sim no sentido que as coisas na escola acontecem ao mesmo tempo e por isso temos de definir prioridades, correr riscos, fazer recortes. “Urgência implica a ideia de que temos que valorizar o instante a fim de mobilizar nossos melhores recursos (saberes) em favor de metas ou propósitos educacionais.” (PERRENOUD, 2001, p.8) . No Ensino Remoto Emergencial tudo acontece ao mesmo tempo e tínhamos de valorizar os poucos instantes do encontro síncrono. Foram poucos, por 3 meses e no caso das aulas de Linguagem, eram apenas duas vezes na semana por 40 minutos. E bem na hora do nosso encontro com as crianças, tão raro e tão importante, tudo acontecia ao mesmo tempo, bem na hora que uma criança ligava o áudio para responder uma pergunta, o irmãozinho mais novo chorava, o cachorro latia, algum adulto conversava mais alto, o microfone falhava, a câmera não ligava... E quando essas coisas aconteciam conosco professoras? Caía uma chuva forte em que a internet de ninguém funcionava direito, a plataforma de webconferências ficava instável entre outras situações inusitadas. Nesses momentos fomos convidadas a construir e fortalecer a exigência Freireana (1996) de segurança, competência profissional e generosidade. Segurança para decidir com acerto e precisão que estratégia utilizar já que a internet e a plataforma não comportavam a projeção do jogo super legal que havíamos planejado e competência para planejar o plano A, B ou C. Além da generosidade de acolher as adversidades, pois não estava no controle da criança ou nosso os barulhos e interferências que acontecem em uma casa. Em alguns momentos de chuvas intensas ou instabilidade da plataforma, às vezes, a própria professora orientadora perdia conexão e não conseguia continuar a aula e eu tinha de assumir, me preparava antes, sabia o planejamento, tinha os materiais a postos, mas ainda assim ficava nervosa, pensava “Será que as crianças estão me entendendo?”. Eram momentos de tensão e apreensão, pois com a instabilidade da internet, as crianças não nos escutavam direito e tínhamos pouco tempo de aula, para solucionar os problemas e um conteúdo muito importante, auxiliar no processo de aquisição da língua escrita. Era preciso agir na urgência e decidir na incerteza.

Nestes momentos de urgências e incertezas durante os encontros síncronos percebi o quanto era importante não estarmos sozinhas, termos construído e compartilhado o planejamento e as percepções coletivamente. Temos

construído parceria e confiança. Constituir-me como professora em tempos de incerteza, na urgência de uma pandemia, tendo o espaço para a reflexão e construção coletiva e com amparo das professoras orientadoras é um privilégio.

Considerações finais – Mais perguntas

Ao olhar para nossas memórias de experiências desse tempo de pandemia, percebemos que o ensino remoto emergencial nos trouxe mais indagações e reflexões do que respostas. Aprendemos umas com as outras nessa roda de conversa e recolhemos saberes importantes para nós e para a escola. E nos encontramos com essa afirmação de Alves (COSTA, 2003):

[...] quando buscamos a memória das professoras, em circunstâncias variadas, percebemos que indicam experiências extremamente ricas, que são diferentes de geração a geração, mas que são sempre muito interessantes, permitindo a renovação da escola, o que não aparece em relatos oficiais. Em resumo: o desenvolvimento desses projetos tem permitido recuperar histórias consistentes das criações curriculares e pedagógicas das professoras nas escolas brasileiras. (p. 86)

E, neste caso, significou abrimo-nos ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades (OSTETTO, 2009). E, nesse diálogo percebemos como foi fundamental revisitar as concepções e convicções para não sucumbir às adversidades do ensino em tempos de pandemia. Manter vivos os nossos ideais de educação. Nos deparamos com dúvidas e inquietações, porque a escola e os professores, em geral, têm tanta necessidade de controle? Porque a incerteza e a urgência nos incomodam tanto, se de quase nada na vida temos controle e um minúsculo vírus modificou a vida de milhões de pessoas? Cabe a nós, que sobrevivemos, mirar as perspectivas e as possibilidades da construção pós-pandemia, acreditando que a humanidade, assim como nos professores, é também uma eterna aprendiz. Neste sentido, sonhamos e, mais do que sonho, acreditamos que novas práticas educativas estejam sendo gestadas, outras formas de ser e estar nas escolas e no mundo foram forjadas, outras

propostas educativas já estão em movimento... Precisamos sim, estar atentas e dar visibilidade ao novo.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro**. Entrevista. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação**: o círculo como princípio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

PERRENOUD, Phillippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Claudia Schiling. 2ª ed. Porto Alegre. 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GUAZZELLI, Nara Maria Bernardes. **Rodas de Conversas** – Excelência acadêmica é a diversidade. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1 (61), p. 53-92, jan./mar. 2007.

UFJF. **Projeto de Residência Docente na UFJF**. Juiz de Fora, 2018 Disponível em: 2-Projeto-Residencia-Docente-DEFINITIVO-2.pdf (ufjf.br). Acesso em: 28 de jul. de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2002, p. 235

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro** – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

O PIBID e a formação em Pedagogia: relato de experiências de imersão em instituições educativas

*Mylene Cristina Santiago*¹⁶

*Núbia A. Schaper Santos*¹⁷

*Roney Polato de Castro*¹⁸

*Guilherme Trópia*¹⁹

INTRODUÇÃO

O subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve por objetivo oportunizar às/ aos estudantes do Curso de Pedagogia uma imersão em experiências formativas que envolvessem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os fundamentos que orientaram os eixos de trabalho desse subprojeto foram constituídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) as quais definem que a formação docente para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Em relação à Educação Infantil, a mesma legislação afirma que o/a egresso/egressa do curso de Pedagogia deverá estar apto/apta a “compreender,

16 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: mylenesantiago87@gmail.com

17 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: nubiapsiuufj@gmail.com

18 Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: roneypolato@gmail.com

19 Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: guilhermetropia@gmail.com

cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Art. 5, inciso II). A creche é um espaço em que as oportunidades de convivência se ampliam. No contato com bebês e crianças da mesma idade e de idades diferentes, é possível construir vínculos afetivos que extrapolam a casa e a família. É a partir do outro que a criança constitui suas primeiras significações e assim começa a entender o funcionamento do mundo. Elas observam, produzem e reproduzem as formas, expressões e emoções que estão a sua volta, toma parte da cultura a qual pertencem. Reconhecer as particularidades de bebês e crianças é percebê-los na forma como eles próprios se apresentam/representam a si e o mundo. Por isso, problematizar o cotidiano da creche, as atividades, os modos de ser e de estar com as crianças reveste-se de importância na medida em que as crianças ficam aproximadamente oito a dez horas do dia nesses espaços de aprendizagem coletiva.

As Diretrizes ainda destacam que o/a egressa do curso de Pedagogia deverá estar apto/apta ao ensino de diferentes componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles o ensino de ciências da natureza, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano. (Art. 5, inciso VI). Diante disso, é necessário problematizar a natureza da formação inicial para o trabalho docente em diferentes níveis educativos, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças compõem pensamentos com diferentes componentes curriculares no espaço educativo tendo a alfabetização como eixo central. As experiências que sistematizam formas de ler e escrever propiciam a construção de diversas aprendizagens no contexto escolar. O ensino de ciências associado às tecnologias, dentro desse contexto, propõe às crianças o desenvolvimento de formas simbólicas de produção do mundo natural. A leitura e a escrita são as ferramentas para descrever, narrar e inventar histórias com a natureza e seus fenômenos, objetos de conhecimento das ciências naturais. Por isso, problematizar o cotidiano da produção do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante às/aos estudantes do curso de Pedagogia. Pensar os modos que a natureza pode ser recriada no contexto educativo com novas formas de inventar a vida e experimentar o mundo.

A literatura por sua vez, é um meio fecundo para expandir nossos pensamentos, históricos, ideais, sentimentos, concepções, atitudes, afinal, por meio das narrativas levamos temáticas de interesse social aos cidadãos e cidadãs do mundo. A partir da literatura é possível ampliar os debates que as instituições educativas vêm realizando acerca das diferenças como componente fundante de sociedades democráticas, organizadas a partir de práticas sociais de inclusão as quais supõem o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. Planejar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando-se as práticas pedagógicas inclusivas conduz a processos mais amplos de educação afetados pelas diferenças. Nesse caso, pautamos questões relativas aos gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, entre outras possibilidades de ser e estar no mundo, adotando práticas que promovam a construção de saberes para um convívio social democrático.

A colaboração entre professoras e professores, com olhares diversos e complementares, gerou uma proposta para as/os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, focada em três eixos de imersão nas instituições educativas: Brincar e Natureza; Literaturas e Diferenças; Ciências e Tecnologias. Neste texto, apresentamos relatos de experiência que buscam sintetizar algumas das vivências construídas no âmbito de cada eixo.

EIXO BRINCAR E NATUREZA

O eixo Brincar e Natureza fez parte do conjunto de atividades desenvolvido PIBID no período de 2018 a 2020. As ações foram desenvolvidas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora. A creche está localizada em um bairro na região sudeste da cidade, em uma área considerada de vulnerabilidade social, próxima ao centro da cidade. Estudos e pesquisas vêm se debruçando recentemente sobre as relações que se estabelecem no interior da creche a partir de um olhar sensível para a potência da aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, bem como para reflexões sobre o lugar da docência (BARBOSA, 2010; SANTOS, 2012, TRISTÃO, 2006). O eixo central da discussão permeia os saberes e as práticas vivenciados na instituição, considerando a importância das interações que se estabelecem no cotidiano institucional.

O objetivo desse eixo foi problematizar as ações pedagógicas a partir do brincar em diálogo com a perspectiva de (re)conexão com a natureza. Para isso, recorremos ao conceito de “emparedamento”, proposto por Tiriba (2018), que defende a superação de metodologias atreladas a modelos racionalistas, cognitivistas e reivindica uma pedagogia pautada numa concepção que considere a aproximação das crianças ao mundo natural. Isso porque, frequentemente, as crianças ficam longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão às rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, não consideram seus interesses e desejos” (TIRIBA, 2018, p. 36).

As ações do programa foram desenvolvidas por oito bolsistas da licenciatura em Pedagogia, acompanhadas pela supervisora do projeto, que ocupava o lugar de coordenadora pedagógica da creche e pela coordenadora, professora Núbia Schaper, vinculada à Faculdade de Educação. O planejamento do trabalho acontecia semanalmente. As reuniões eram divididas para estudos sobre temas circunscritos ao eixo e reservadas para reflexão crítica sobre a imersão das bolsistas na instituição. Cada uma deveria ir uma vez por semana à creche, permanecendo na chegada dos bebês e crianças (7h) até a saída das mesmas (17h). As reuniões eram registradas em atas e as ações planejadas coletivamente.

É possível descrever quatro ações distintas durante o desenvolvimento do programa. No primeiro momento, fizemos leituras sobre a dinâmica da creche e o momento de inserção. Em seguida, entramos na instituição para observar, de forma participativa e colaborativa, as atividades desenvolvidas nas turmas de berçário e nas salas de atividades de 2 e 3 anos. No terceiro momento, as bolsistas, familiarizadas no ambiente, puderam elaborar, com as professoras da creche, os projetos que desejam desenvolver nas turmas a partir dos olhares para o cotidiano e as necessidades dos bebês, crianças e professoras, cujo os temas se referiam ao eixo brincar e a natureza. O quarto e último momento foi reservado para o desenvolvimento dos projetos²⁰ e o compartilhamento das experiências com a instituição.

20 Os projetos seguiram um cronograma em consonância com o ritmo das atividades da creche. Partimos da premissa de que as atividades deveriam ser realizadas no ambiente externo da instituição e que pudessem utilizar materiais sustentáveis, com brincadeiras menos estruturadas. Acreditamos na área externa como um espaço provocador de aprendizagens, na arte como possibilidade de expressão autoral de bebês e crianças pequenas e que os sentidos são, muitas vezes, atrofiados pelas paredes. Os projetos foram desenvolvidos por estudantes que estavam entre o 4º e 6º períodos: Aline Gomes

A creche possuía à época, 98 bebês/crianças residentes no bairro e nas adjacências. O quadro de funcionários/as contava com uma coordenadora pedagógica; uma assistente administrativa; dez professoras; seis auxiliares de serviços gerais e duas cozinheiras. Dentre as professoras, sete possuíam mestrado e três cursaram pedagogia. A estrutura física é composta de recepção, sala da coordenação, seis salas de atividades, brinquedoteca, solário, banheiro social, banheiro de funcionários, banheiro infantil, cozinha, despensa, almoxarifado, refeitório para os profissionais e crianças, quarto de descanso para as professoras e um amplo espaço externo contemplado com área verde.

A Pedagogia de Projetos foi o subsídio metodológico necessário para a construção das propostas de trabalho pelas bolsistas. Isso porque essa perspectiva considera a curiosidade e o interesse dos bebês e crianças pequenas como parte e ponto de partida do planejamento educacional. Neste sentido, Barbosa e Horn (2008) tem auxiliado a pensar sobre projetos pedagógicos na Educação Infantil, mais precisamente na creche, tendo em vista que esse lugar tem suas características peculiares, especificidades e diferenças em relação às demais etapas da Educação Básica. Ao lado disso, tomamos a categoria teórica de vivência, conceito ancorado em Vigotski (2010) para pensar o brincar e a linguagem como unidade que pode explicar a consciência humana na sua relação com o meio, impactando e transformando a sua condição de existência.

As primeiras análises sobre essa experiência permitem concordar com Gatti (2014, p. 15) quando revela que as discussões sobre o PIBID presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação docente.

No caso do nosso eixo, foi possível observar que o tema da educação/cuidado de bebês e crianças pequenas se tornou mais visível na matriz curricular do curso de Pedagogia. Na atualidade, a matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora vem buscando contemplar

(Musicalizando o berçário); Eduarda Paula da Silva (O que tem no meu jardim?); Elisângela da Costa Fernandes (Há tempo de plantar e tempo de colher); Geovanna Netto Franck (Emoções à flor da pele: a natureza como espaço de expressão e acolhimento); Lídia Mara de Souza (A natureza na condição de espaço brincante); Maria Júlia Mury da Veiga Cabral Campos (Projeto: Galho de viagem).

a formação do/da professor/a para atuação na área da Educação Infantil. Trabalhar conteúdos teórico-práticos sobre o cotidiano das creches tem sido um dos desafios da graduação na tentativa de formar profissionais em condições capazes de compreender o desenvolvimento infantil e também questões relacionadas aos conflitos e situações-problema que atravessam instituições públicas que acolhem crianças pequenas como é o caso da creche.

Ao longo do processo de formação inicial, as/os estudantes do Curso de Pedagogia devem conhecer os indicadores de qualidade das instituições de Educação Infantil, entre eles, a relação família-creche, o planejamento institucional, as experiências e as diferentes potencialidades das linguagens, o espaço e mobiliário, os aspectos da rotina, a formação e condições de trabalho das/os profissionais e as práticas pedagógicas reservadas ao cuidado/educação da criança pequena. Neste sentido, a criança precisa e tem condições de participar da vida social, construindo laços sociais que refletirá na sua condição motora, cognitiva e afetiva. Entende-se que faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, que parta de questões concretas do cotidiano vivenciado na docência das/nas creches e problematizadas no interior da própria formação dos estudantes, considerando a creche como um espaço de formação docente.

O PIBID possibilitou às estudantes conhecer os saberes/fazeres que circunscrevem as práticas destinadas ao cuidado/educação de crianças pequenas, além de se aproximar das questões que perpassam a instituição educacional no que tange aos aspectos administrativo-pedagógicos. Isso porque nos pautamos em experiências e vivências que partem do contexto da formação, na produção de conhecimento como uma atividade coletiva e que os/as envolvidos/as no processo são co-constructores/as desse processo.

Os projetos desenvolvidos no interior do eixo Brincar e Natureza provocaram a reflexão sobre práticas que necessitam considerar bebês e crianças como partícipes do processo de construção de conhecimento. Isso implica pensar a creche como espaço mais amplo, que perceba a área externa como parte do planejamento pedagógico e a exploração da criança como constitutiva dos ritmos de aprendizagem. Observamos um envolvimento efetivo das crianças no trabalho, o que nos revelou que a criança estabelece relações entre as experiências vivenciadas na creche. Para além disso, mostrou a necessidade de discutir as especificidades da docência na creche e pactuar da ideia de que há

muita responsabilidade em apresentar a outro humano, a partir da linguagem, um mundo preexistente e estranho a ele.

O trabalho permitiu compreender alguns impactos do desenho do PIBID para a política de formação de professores/as a partir da imersão prolongada no cotidiano de uma creche ainda que não tenha sido esse a principal proposta de discussão desse trabalho. Mas, é importante enfatizar que o programa possibilita ampliar a formação, principalmente porque não dissocia os construtos teóricos à vivência da prática, contribuindo para a constituição de um olhar sensível e político sobre a creche, os bebês, as crianças e a condição docente.

Por isso, concordamos com Gatti (2014, p. 107), quando afirma que:

[...] o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.

O investimento na formação de profissionais de Educação Infantil é visto como forma de melhorar a qualidade no trabalho com bebês, crianças e suas famílias. Portanto, além do destaque dado à formação inicial, o PIBID contribuiu para a formação das professoras na creche, ou seja, na formação continuada, a qual, por sua vez, deve ter como prioridade os projetos construídos a partir das necessidades da escola ou creche, privilegiando a ressignificação ou reconstrução da prática pedagógica docente, num processo de reflexão crítica e colaborativa.

EIXO LITERATURAS E DIFERENÇAS

O eixo Literaturas e Diferenças foi coordenado pela professora Mylene Santiago e pelo professor Roney Polato de Castro, em um trabalho conjunto com oito bolsistas – estudantes do curso de Pedagogia da UFJF – e

uma professora supervisora - Shirley Ferreira - que atua na Escola Municipal Dante Jaime Brochado. A proposição desse eixo foi pensada a partir da perspectiva de que é necessário visibilizar as discussões das diferenças na escola, tratando-as não como algo externo, mas sim constitutivo das práticas pedagógicas e da cultura escolar (CANDAUI, 2011). Portanto, é fundamental que tal discussão seja realizada na formação docente inicial, bem como nas escolas. Assim, foi proposto um trabalho que articulasse as literaturas – textos diversos, com especial foco na literatura infantil -, já presentes no cotidiano escolar, a partir do que a escola propunha e do que vinha das crianças.

A partir de encontros semanais de planejamento e discussão, contando com a presença de todas as pessoas envolvidas, o trabalho com as literaturas e as diferenças foi sendo articulado. Desde o primeiro momento procuramos organizar atividades que tanto dialogavam com o trabalho que a professora supervisora já realizava, a partir de um projeto de ‘Contação de Histórias’, quanto traziam novas propostas. Sobre o projeto, uma das estudantes fez a seguinte reflexão:

“... em nosso trabalhado com o quarto e quinto ano me encantei mais ainda pela Contação de histórias e o poder que ela exerce sobre os alunos, por trazer ensinamentos a partir da sensibilização, da identificação, de uma forma muito discreta e subjetiva pelo viés da arte. Além de abrir portas para o imaginário, o mundo além da realidade com sonhos e possibilidades, também se mostra como uma grande ferramenta para estimular a expressão dos alunos. Percebi que, com frequência, era a partir de uma Contação de histórias que muitas crianças compartilhavam um pouco do seu mundo interno e de suas vivências pessoais.” (Registro do Portfólio - Amanda Garcia – bolsita PIBID sub-projeto Literaturas e Diferenças).

As reuniões de planejamento cumpriam também o papel de problematização da experiência vivida na realização do projeto de ‘Contação de Histórias’ junto à escola, ocasião em que eram narradas situações nas quais as bolsistas e a professora supervisora estavam envolvidas e os modos como elas conduziam o trabalho em conjunto. Assim, o que era, à primeira vista, ‘comum’ e ‘naturalizado’, foi sendo tomado como algo a ser problematizado, no sentido

foucaultiano, algo que se torna objeto de pensamento quando damos ‘um passo atrás’ e nos colocamos em estado de atenção para pensar nos saberes e práticas que nos constituem e para produzir outros modos de ser, de agir e de pensar. A problematização, portanto, envolvia o deslocamento dos modos de pensar e agir em relação às vivências na escola, tomando a experiência como um acontecimento que nos atravessa e nos modifica.

Havia um sentido de formação atravessando a perspectiva de trabalho, que dizia da docência como uma experiência histórica, social e culturalmente constituída no entrelaçamento entre saberes, relações de poder e processos de subjetivação. Dialogando com Jorge Larrosa (2014) e Michel Foucault (2006), tomamos a experiência como produtora de subjetividades na escola e na universidade, tanto no sentido de produzir relações com os dispositivos historicamente instituídos, quanto para imaginar outros modos de ser e estar no mundo. Trata-se, portanto, de processos pedagógicos, a partir dos quais nos tornamos o que somos ou transformamos o que somos, algo que foi sendo pensado na relação com a escola, com a docência, com as diferenças.

As propostas que trabalho iam surgindo a partir dos tensionamentos produzidos nos encontros semanais, tendo em vista que a escola é um espaço dinâmico e complexo, perpassado pela heterogeneidade e pelas relações de forças que instituem os currículos e práticas pedagógicas. Tínhamos como desafio articular a proposta construída no PIBID com o planejamento construído pela professora supervisora e com as propostas da escola que incluíam o projeto de ‘Contação de Histórias’. Diante disso, propusemos atividades que dialogassem com o trabalho construído pela professora Shirley em relação à história do bairro Santo Antônio, onde se localiza a escola, e que, em algum momento recebeu o nome de “Morro da boiada”. A partir daí as atividades buscavam discutir os vínculos das crianças com essa história e formação de suas identidades, em especial por se tratar de um bairro periférico, constituído maciçamente por pessoas negras. Um dos focos, portanto, foi o trabalho com as relações étnico-raciais, em especial a questão do corpo, da imagem, da autoestima, a partir de livros de literatura infantil, como ‘O espelho de Lelé’, de Valéria Belém; ‘Betina’, de Nilma Lino Gomes; ‘As tranças de Bintou’, de Sylviane Anna Diouf; ‘O mundo começa na cabeça’, de Prisca Agustoni e Tati Moes. Também foram utilizados livros que aludiam às histórias clássicas, porém, recontadas a partir das experiências de personagens negros, tais como ‘João e Maria’, ‘Rapunzel’ e

‘Cinderela’. A bolsista Amanda Garcia nos apresenta relatos sobre os efeitos das discussões provocadas pela literatura infantil nas crianças:

“Uma situação marcante para mim ocorreu quando nos dividimos em grupos novamente para contar histórias com a temática sobre o cabelo crespo, a fim de trabalhar a identidade das crianças. Fiquei responsável por ler a um pequeno grupo o livro “Betina”. Nesse dia, uma das alunas disse que a Betina se parecia com a bolsista Bruna, e indaguei a ela o porquê, e como resposta inicial foi apenas o cabelo, insistindo um pouco ela levantou a questão da cor da pele também. Percebi ali que ainda existe a receio em falar sobre a cor, afirmar que ela é negra, e é na perspectiva de romper com esses obstáculos que estamos realizando estes exercícios.” [...].

“Observamos muitas crianças se empoderando nessa trajetória, ocorreu muito crescimento, desenvolvimento e reconhecimento. Após uma dinâmica em que as crianças se olhavam no espelho e se elogiavam, me marcou muito a frase de uma das meninas que quase não sorria me dizendo com um sorriso enorme “Tia, agora não vou ter mais medo de olhar no espelho”. (Registro do Portfólio - Amanda Garcia – bolsita PIBID sub-projeto Literaturas e Diferenças).

A partir da literatura infantil e de uma narrativa que coloca sob suspeita processos históricos e sociais de subalternização de pessoas negras com a transformação de seus corpos em abjetos, podemos acompanhar momentos de deslocamento em relação às imagens normatizadas que reforçam o corpo branco e seus traços como padrões que marcam a fronteira do belo, do valorizado, do aceito em nossa sociedade. O relato de Amanda nos traz ainda a presença das bolsistas negras Bruna Silva e Virgínia Rodrigues, a quais, a todo momento, colocavam-se como presenças marcantes nesse processo de deslocamento de sentidos, do “medo de olhar no espelho”, a partir de suas experiências de vida e dos relatos de transformação de seus modos de olhar para si mesmas e para os saberes e relações de poder que insistem em menosprezar e desvalorizar a estética dos corpos negros.

Outro eixo de discussão das diferenças na escola foram as relações de gênero, em especial os comportamentos ‘naturalizados’ atribuídos de modo

binário a homens e mulheres. A discussão foi embasada nas reuniões semanais, nas quais estudamos juntas/os o livro ‘Sexualidades, gênero e infâncias no cinema’ (XAVIER FILHA, 2014). Os filmes e demais artefatos analisados no livro instigaram a pensar em múltiplas possibilidades de trabalho com as relações de gênero na escola. Foram utilizados livros, como ‘Menina não entra’, de Telma Guimarães Castro de Andrade e ‘Faca sem ponta, galinha sem pé’, de Ruth Rocha. A partir do trabalho com os livros, foram propostas atividades que envolviam outras ‘literaturas’, outros textos, outras narrativas que se contrapunham ao hegemônico. Uma delas, intitulada “Histórias de vidas”, levou até às crianças personagens da ‘vida real’ e suas histórias de rompimento com normas de gênero e raça. Foram lidos textos biográficos e apresentadas as fotos de pessoas como a cantora Iza, a jogadora de futebol Marta, a judoca Rafaela Silva, o ginasta Diego Hypolito, a skatista Letícia Bufoni, o bailarino clássico João Vitor e a rapper Karol Conka. O objetivo foi de mostrar às crianças que os estereótipos que marcam as trajetórias de mulheres e homens e as normas de gênero que impõem fronteiras às possibilidades de experiências socioculturais podem ser desconstruídos. Com a discussão provocada pelas literaturas, surgiram vários relatos das crianças de como em seus cotidianos suas mães, irmãs, avós, pais, irmãos e avôs desafiam as fronteiras de gênero na micropolítica de suas existências.

Outra atividade, proposta a partir do livro ‘Faca sem ponta, galinha sem pé’, instigava as crianças a imaginarem-se na ‘pele’ dos personagens, que ao passar debaixo de um arco-íris ‘mudam’ suas identidades de gênero. A ideia era provocar mais deslocamentos nas normas que limitam as possibilidades de existir a partir de estereótipos historicamente construídos sobre o que meninas e meninos podem ou não podem fazer. Interessante destacar que toda a discussão foi atravessada por muitos tensionamentos, especialmente por parte dos meninos, que resistiam à possibilidade de se imaginar como meninas. Porém, a atuação das bolsistas foi fundamental para provocá-los a pensar nessa dificuldade e como vamos aprendendo a nos reconhecer e a nos ‘enquadrar’ nas ‘camisas de força’ dos gêneros binários. Sobre as atividades que discutiam as relações de gênero, a bolsista Nathália Gurgel relata:

“Em relação aos padrões de gênero, discutimos, também apoiado em livros, como a sociedade nos divide em dois grupos e até

mesmo brincadeiras de crianças são separadas em “coisas de menina” e “coisas de menino”. Os alunos se mostraram interessados quanto ao tema e foi interessante escutar relatos deles sobre o assunto, como vontades não realizadas por conta de tais padrões, críticas e até mesmo bullying. Levamos algumas histórias de vida de homens e mulheres que romperam fronteiras de gênero, alguns eram artistas conhecidos deles, o que causou empolgação.” (Registro do Portfólio - Nathália Gurgel – bolsita PIBID sub-projeto Literaturas e Diferenças).

Como pudemos acompanhar pelos relatos semanais nas reuniões de planejamento e discussão e nos registros que constam nos portfólios das bolsistas que compuseram o sub-projeto ‘Literaturas e Diferenças’, a inserção na escola, o acompanhamento das dinâmicas pedagógicas e das relações tecidas no cotidiano, os encontros de orientação e planejamento proporcionados pelo PIBID produziu um sentido de formação que se reveste de ‘olhares outros’ para esse contexto escolar e para as questões das diferenças. Deparar-se com a escola e sua complexidade e refletir sobre ela, imergir nas diferenças vividas nesse cotidiano, conduzir propostas de atividades junto às crianças e à professora supervisora, foi a oportunidade de constituir subjetividades docentes mais sensíveis e atentas aos embates e às normas que essencializam as diferenças, mascarando seu caráter de construção social, história e cultural. Oportunidade de olharem para si mesmas e para seus próprios saberes e concepções, produzindo deslocamentos.

EIXO CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este eixo de atuação do PIBID Pedagogia (2018-2020) reuniu a professora Adriana Bruno e o professor Guilherme Trópia na coordenação das atividades, uma supervisora da escola Estadual Mariano Procópio, professora Joselane, e oito bolsistas do curso de Pedagogia. A supervisora do projeto atuava como supervisora da escola, fato que favoreceu que os bolsistas tivessem acesso aos diferentes espaços da escola e conhecessem a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pela mesma.

Inicialmente, a tarefa era conhecer e vivenciar a escola e seus diferentes espaços. Os bolsistas se organizaram em duplas e a cada semana faziam

imersão na biblioteca, sala de recursos, salas de aulas, sala da supervisão e direção. Durante o período de realização do projeto, a escola atendia o Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos, com 12 turmas no turno da manhã. Essa diversidade de turmas, nas palavras da supervisora, permitiu que os bolsistas pudessem observar diferentes contextos de turmas, com professores e metodologias diversas, bem como as atividades desenvolvidas na biblioteca e na sala de recursos, como o atendimento educacional especializado.

A escola tinha como principal expectativa com o desenvolvimento do PIBID, tornar as aulas de Ciências mais práticas e com maior exploração de recursos tecnológicos, de modo a superar a tradição conteudista, limitada ao uso de livros didáticos e com aulas expositivas. A partir de reuniões semanais para estudo e planejamento, foi decidido coletivamente que as/os bolsistas participariam das atividades de organização da Feira de Ciências, junto às/aos docentes.

Como fruto das reuniões semanais de planejamento e de estudo envolvendo a equipe e com base nas interlocuções com os professores e professoras, surgiram dois projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano de 2019, a Horta Agropedagógica e o Planetário Interativo.

O desenvolvimento da Horta Agropedagógica teve um impacto muito positivo para toda a comunidade escolar e para os bolsistas do PIBID, pois a experiência permitiu a vivência processual da construção de uma horta, desde o preparo do espaço, a escolha das verduras e legumes que seriam plantados, o plantio, o cultivo, a coleta e a alimentação.

A criação da horta foi a união de um planejamento pautado na alimentação saudável e sustentável e na curiosidade das crianças pela natureza, fazendo a sala de aula do lado de fora e rompendo com a visão tradicional de que se aprende somente com mesa, caderno e quadro (Ester, registro portfólio, 2018-2020)

É de imensa riqueza e privilégio ter a possibilidade de se refletir sobre questões como o meio ambiente e sua preservação, alimentação de origem orgânica (sem a utilização de agrotóxicos) e utilização adequada dos recursos naturais, assuntos tão caros para nossa atual sociedade, dentro de um espaço que proporciona o contato direto com tais temas. Pesquisar, coletar dados, refletir,

plantar, cuidar diariamente dos vegetais e, finalmente, colher foram algumas das etapas desenvolvidas durante os 12 meses do projeto. (Mariana, registro portfólio, 2018-2020)

O Planetário Interativo foi outra ação de muita importância para a comunidade escolar. A construção do planetário interativo envolveu toda a escola, à medida que demandou a disponibilização de um espaço adequado, ou seja, uma sala foi desocupada e, posteriormente escurecida com TNT na cor preta, para criar um ambiente envolvente e que se aproximasse da realidade de um planetário. Durante a realização do projeto, a turma envolvida diretamente na proposta, visitou o planetário da universidade e posteriormente, confeccionaram os planetas, o somatório dessas experiências oportunizou uma melhor compreensão dos conceitos básicos do Sistema Solar. Após conclusão do planetário interativo na escola, esse espaço educativo também foi aberto para visita das outras turmas. Além dos alunos e alunas, familiares e demais funcionários/as da escola também puderam conhecer e prestigiar o planetário adaptado. Posterior a essa abertura, a sala foi utilizada para sessão cinema para debate de conteúdo do planejamento.

A construção do planetário contribuiu para uma maior interação entre alunos, professores, funcionários, promovendo a percepção de que realmente é possível construir conhecimento de forma dinâmica, sobretudo que é possível desenvolver práticas educativas em que o educando seja sujeito e não objeto de seu processo de aprendizagem. Além disso, o projeto possibilitou promover maior visibilidade do trabalho pedagógico realizado na sala de aula entre a comunidade escolar. (Ludmila, registro portfólio 2018-2020)

Além dos projetos mencionados, as/os bolsistas participaram de eventos formativos e planejaram aulas juntamente com os/as professores/as regentes das turmas com conteúdos previstos no planejamento escolar e propunham atividades práticas dentro e fora de sala de aula. Na avaliação das/os bolsistas fica evidenciado o significado formativo do projeto PIBID, no que tange à oportunidade de imersão no cotidiano escolar e vivência dos desafios inerentes à prática docente.

O PIBID foi fundamental na minha formação e me possibilitou uma visão real da sala de aula e da escola e eu aprendi bastante. Foram fundamentais as trocas de experiências entre todos os bolsistas, professores e coordenadores, conhecer o dia a dia de uma escola, os percalços pelos quais os professores passam diariamente e as dificuldades da escola e da gestão, em questão de recursos financeiros, qualidade de materiais e às tecnologias. Através do PIBID percebemos o quanto é difícil ser um professor que busca fazer diferente e sair do tradicional, num cenário de desvalorização da educação, onde as coisas não favorecem, o salário, a falta de equipamentos e materiais e de auxílio, não é fácil conseguir colocar em prática e fazer um ensino inovador. Apesar disso tudo eu vi como isso vale a pena e como os alunos respondem positivamente, se divertindo e se envolvendo ainda mais nas aulas. (Roberta, registro portfólio 2018-2020).

Foi desafiador, mas tive a oportunidade de enfrentar várias situações que me fizeram crescer como pessoa e como uma futura professora. [...] Um dos maiores desafios que eu tive com os alunos foi a organização da aula e fazer com que eles realmente entendessem o conteúdo explicado, era uma turma de 25 alunos, e alguns tinha bastante dificuldade no aprendizado. Uma parte do tempo eu os acompanhava para que eles não ficassem para trás nas tarefas e atividades. Auxiliava também a professoras nas atividades com a turma. (Tereza, registro portfólio 2018-2020)

Considero que participar do PIBID foi uma experiência transformadora em meu processo formativo. Nesse um ano e meio de atuação participamos de diversos eventos formativos, produzimos vários materiais didáticos, elaboramos artigos e resumos para publicação, vivenciamos a prática pedagógica, realizamos estudos de textos. Compreendo que a vivência de sala de aula oportunizada pelo projeto nem de longe se assemelha com as experiências proporcionadas pelos estágios obrigatórios, em que frequentemente somos meros expectadores da prática pedagógica. Por meio do PIBID foi possível realmente vivenciar a docência durante a graduação. (Ludmila)

Os comentários das bolsistas estão em consonância com relatos de experiência de outras instituições que identificam que o PIBID tem contribuído de forma relevante no processo formativo de licenciandas/os, auxiliando-as/os em suas atividades de ensino e pesquisa, contribuindo em seu processo de formação inicial, uma vez que lhes proporciona uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente (PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018; SILVA, FALCOMER e PORTO, 2018)

Outro aspecto que merece menção é a via de mão dupla nos processos formativos através da articulação entre universidade e escola.

Nosso objetivo era que as atividades desenvolvidas pelo PIBID, se tornassem atividades praticadas pela escola, e que não fossem finalizadas com o fim do projeto, ou seja, que o Projeto PIBID se tornasse um projeto definitivo da escola. Se constituiu também, numa forma de avaliação do projeto, ao possibilitar ouvir todos os docentes e suas sugestões, inclusive aqueles que não estavam participando do PIBID. [...] O projeto se desenvolveu de forma satisfatória nesse um ano e meio, já que a escola recebeu os bolsistas de braços abertos, dando-lhes toda autonomia e apoio necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. Os professores também tiveram um papel fundamental para o sucesso do projeto, pois além de se envolverem, abriram as portas de suas salas de aula, dando vez e voz aos alunos da Pedagogia, colaborando para a formação dos mesmos através de trocas de experiências e conhecimentos. (Joselane, registro portfólio 2018-2020)

Nos portfólios das/os bolsistas e supervisora participante do eixo Ciências e Tecnologias, ficou evidenciado que a experiência representou uma significativa oportunidade para que os atores da universidade e da escola, em caráter colaborativo, pudessem desenvolver propostas que ampliassem, tanto as experiências das licenciandas na formação inicial, como as dos/as professores/as envolvidos/as e dos/as estudantes/as dos anos iniciais que participaram das atividades. O PIBID impulsionou o desenvolvimento de experiências e projetos, que poderão ser mantidos e instituir novas perspectivas ao projeto político pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID demonstrou ser um espaço importante de problematizações educativas na formação de estudantes de Pedagogia em diferentes espaços nos quais o/a pedagogo/pedagoga exerce a docência, na medida em que propõe uma ruptura com a histórica cisão entre teoria/prática. Com o trabalho praticado nos eixos do sub-projeto, pudemos constituir fluxos formativos das/os licenciandas/os, que traziam das instituições questões a serem problematizadas e retornavam a elas não com respostas e saídas solidamente construídas, mas com possibilidades abertas de diálogo, de convívio com as diferenças e de intercâmbios de saberes com as crianças, profissionais e demais sujeitos que compõem o cenário das instituições educativas participantes do projeto.

Nossa proposta, para além dos processos formativos das/os estudantes do curso de Pedagogia, foi pautada no direito da criança de viver o tempo da sua infância em espaços coletivos de educação formal que a permita brincar livremente, interagir, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, descobrir, narrar, questionar, fruir e construir sentidos sobre a natureza, sobre a sociedade e assim, produzir cultura. Diante disso, compreendemos que a formação de professoras e professores no trabalho com as crianças deva conjugar não somente os saberes produzidos e sistematizados, mas também possibilitar o permanente diálogo com outros espaços e campos do conhecimento, dentre eles, os contextos das próprias instituições educativas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul.-Dez 2011.

FOCHI, P. S. **A didática dos campos de experiências**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em 14 de maio de 2019.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V.2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

(**Pibid**). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2017.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. Da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100176&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 Maio 2021.

SILVA, D. M. S. da; FALCOMER, V. A. da S.; PORTO, F. de S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 20, e9526, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172018000100220&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 Maio 2021.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria** – 1ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

XAVIER FILHA, C. **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

Materiais e suas poéticas: Reflexões sobre uso de materiais no ensino da arte e seus contextos

*Flávia de Paiva Paula Damato
Vanessa Raquel Lambert de Souza²¹*

“Separar a matéria de sua obra é impossível. A matéria é insubstituível: a obra nasce como a adoção de uma matéria e triunfa como matéria formada.” (Pareyson, 1989 apud SÃO PAULO, 2010)

Introdução

O presente relato de experiência tem por objetivo discutir a prática artística com foco na materialidade e suas poéticas no ensino da arte, trazendo para essa reflexão algumas experiências realizadas na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa, localizada no município de Juiz de Fora (MG), durante os projetos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) iniciados em 2018 e 2020. A reflexão aqui proposta pretende destacar algumas das implicações no processo de aprendizagem decorrentes da disponibilidade e escolha de materiais, seus aspectos físicos, simbólicos,

21 Autoras:

Flávia de Paiva Paula Damato: Mestre em Artes, Cultura e Linguagens pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), possui graduação em Artes Visuais pela mesma instituição. Atualmente é professora de artes e pintura no Colégio Nossa Senhora do Carmo (Juiz de Fora/MG) e na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa Carmo (Juiz de Fora/MG). Contato: paivaflavia01@gmail.com

Vanessa Raquel Lambert de Souza: Doutora, bacharel e mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com pesquisas voltadas à poéticas visuais e iconografias negras na área de gravura, escultura, fotografia, pintura e moda. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Adjunta na área de Arte-educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Foi Professora Assistente na área de Artes Gráficas na Universidade Regional do Cariri (CE). Contato: vanessaraquelarteensino@gmail.com

econômicos, cognitivos, afetivos, sociais e aspectos da cultura de modo geral. Destaca também problemáticas do modelo de ensino à distância adotado na escola em decorrência da pandemia de COVID-19.

Para além da reflexão, o relato apresentará algumas considerações acerca da utilização de materiais não convencionais que podem potencializar processos de aprendizagem, fazendo uso de perspectivas nas quais se compreende que os materiais também carregam suas próprias poéticas e significados. Experiências em arte na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa servem de referência ao destacar neste relato algumas práticas antes e durante a pandemia de COVID-19.

O encontro com diferentes materiais e linguagens artísticas pode despertar complexos processos criativos e de resignificação. Não raro, a escassez de certos tipos de recursos acaba por engessar o ensino em arte/educação, já que até hoje ainda é muito recorrente o uso de práticas docentes na educação formal e não-formal que se constituem em reproduções de modelos de ensino do início do século XX, com seus materiais, técnicas e abordagens. Nessa perspectiva, quando não se consegue acessar certos tipos de materiais, o processo criativo pode ser esvaziado.

A materialidade da matéria na Arte e ensino

O filósofo Luigi Pareyson (1918-1991) nos apresenta importante discussão sobre a matéria, ao tratá-la como algo ligado à espiritualidade, sendo também algo que dá forma à obra de arte (PAREYSON, 2001). A materialidade é um aspecto da arte responsável pela fisicalidade da obra artística ou, no caso da arte/educação, oportuniza o processo de aprendizagem, já que possibilita a experiência da criação em/sobre arte, a análise, a fruição e a reflexão da poética artística. Desse modo, a experiência corpórea, a tinta, o tecido, sons, aromas, texturas, são recursos que podem adquirir diferentes significados durante a criação artística, trazendo a poética do(a) artista. Cada material escolhido num processo criativo integra a produção autoral de um(a) artista. Essa produção envolve uma série de escolhas. Tais escolhas refletem a trajetória de quem cria uma obra, refletem o contexto de criação, a época, o espaço físico de produção, as relações simbólicas com o material etc.

Métodos voltados para seleção e exploração de materiais e espaços são essenciais para potencializar a experiência criativa. Nessa perspectiva, Anna Marie Holm ([s.d.]-2015), artista e educadora dinamarquesa, propõe ações em arte/educação a partir de práticas que envolvam interação com a natureza. Para ela, os processos artísticos são muito importantes e não necessariamente o trabalho final. É considerada uma autora de referência em relação ao trabalho com arte contemporânea no componente curricular arte em escolas brasileiras, contrastando com práticas de ensino voltadas para um pensamento modernista. A autora sugere o uso de materiais não-convencionais e atividades realizadas ao ar livre e compreende a arte como um meio para se investigar o mundo. (HOLM, 2017).

Na arte educação, ao definirmos a abordagem de trabalhos pedagógicos, conceitos e temas, percebemos que há o entrecruzamento cultural e processos de construção de identidade através dos objetos artísticos, manifestações e experimentações. Dessa forma, há a capacidade de agregar ao trabalho educativo experiências de vida e o sentimento de pertencimento, o reconhecimento individual e coletivo, simbólico e afetivo. Mirando a ideia da relação do homem e de sua natureza, temos a reflexão do filósofo moderno Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), o qual afirmou:

A percepção abre-me o mundo como o cirurgião abre um corpo, percebendo, pela janela que fez órgãos em pleno funcionamento, vistos na sua atividade, vistos de lado. É assim que o sensível me inicia no mundo, como a linguagem me inicia no outro: por lenta justaposição (MERLEAUPONTY, 1984, p. 202).

Nesta perspectiva, percebemos que através da subjetividade podemos conhecer o mundo e determinar nossas vivências artísticas, coletivas e culturais. A escola é um espaço potente para a vivência artística que valoriza o sensível, a experimentação e a produção autoral, possibilitando ao educando, desde sua infância, as escolhas de estilos, técnicas, repertórios e a determinação da materialidade. No processo de criação de sentidos, o aspecto da materialidade na prática escolar é determinado pelo objetivo pedagógico, artístico, cultural e socioeconômico, pois ao propor a utilização de tintas, tecidos, sucatas, materiais alternativos ou aplicativos de celular em uma atividade, o educador

pretende mostrar aos educandos o quanto a arte está presente em nosso cotidiano e nas comunidades.

Materiais considerados nobres para a produção artística costumam ser justamente aqueles relacionados aos modelos de ensino que vieram para o Brasil com as Missões artísticas. A exemplo, a Missão artística francesa de 1816, chefiada por Joachim Lebreton (1760-1819), propôs abordagens de ensino de arte totalmente diferentes daquelas vigentes durante o chamado período colonial (Corporações de ofício) e que igualmente se diferem de expressões artísticas dos povos originários do Brasil, seja pelos tipos de materiais usados, seja pelos suportes e autoria. No ensino do desenho, por exemplo, focava-se na cópia dos chamados grandes mestres da arte, sendo estes europeus.

No cotidiano da escola, percebemos que os materiais característicos da arte clássica, como tela, tintas, pincéis variados, lápis, carvão, argila e outros, têm uma preferência entre os alunos, pois associam a arte a um certo modelo de beleza e perfeição, colocando a pintura e o desenho como atividades que os aproximam desse modelo de arte. No entanto, essas atividades são realizadas em menor frequência nas escolas públicas, pois envolvem o uso de materiais mais caros e que frequentemente demandam um espaço adequado. Geralmente, as escolas públicas destinam os espaços pedagógicos para salas de aulas. Há uma alta demanda de espaços específicos para as atividades dos alunos, os quais muitas vezes não possuem em suas escolas, tais como salas de informática, laboratório e sala de Arte e, menos ainda, os materiais necessários para atividades em modelos mais tradicionais nas linguagens da pintura, argila e desenho.

Dessa forma, os professores adaptam suas práticas com a utilização de materiais alternativos, como sucatas, corantes naturais, papel machê etc. Tratam-se de materiais mais acessíveis, baratos e presentes no cotidiano dos alunos. Mas, com a presença da Arte Contemporânea na escola, através das obras de arte e pesquisas de artistas, os educadores propõem aos alunos que a prática da utilização de materiais de baixo valor, mais acessíveis e presentes no cotidiano da maioria dos estudantes, possa deixar de ser alternativo para ser algo conceitual e sensível à realidade social. Nessa perspectiva, materiais alternativos, como sucatas, slime, utensílios de cozinha, roupas, computador, celulares, câmera fotográfica, aplicativos, podem estar presentes nas produções dos alunos. E o uso deles oferecem autonomia e autoria na produção artística

na escola. É importante esclarecer que, os momentos de leituras e análises de obras de arte de qualquer período são uma oportunidade para que os alunos conheçam materiais tradicionais e não convencionais. Por exemplo, ao observarem as obras de ²²Vik Muniz ou ²³Leda Catunda - os quais fizeram uso de sucatas, tecidos e embalagens de produtos em algumas de suas obras - os alunos podem perceber na criação artística uma forma de aproximação com o cotidiano, e como é possível trabalhar com objetos inusitados, como papéis ou embalagens que normalmente são destinados ao lixo, o tecido do vestido da avó e diferentes objetos com valor afetivo na família, as tecnologias contemporâneas etc.

Ao planejar a aula a partir de uma temática prevista no planejamento escolar, seja de História da arte ou a investigação de uma técnica e linguagem específica, o professor de arte precisa observar o contexto cultural e econômico dos alunos, além dos objetivos de aprendizagem e abordagens possíveis para o tema tratado. Nesse planejamento, o educador propõe a atividade com materiais, superfícies e ferramentas que mais atenderão aos objetivos dessa ação, visualizando o despertar da curiosidade dos alunos pelo mundo das artes. Hoje muitos museus disponibilizam passeios virtuais gratuitos em seus acervos. Um exemplo disso é a possibilidade de se conhecer um pouco da produção do artista italiano Leonardo Da Vinci (1452-1519) através de passeio virtual à exposição, na qual cada visitante pode fazer uma visita virtual guiada, expressando seus interesses e saberes sobre o assunto. No campo da materialidade e da fotografia, pode-se, ainda, aprender sobre o movimento Impressionista por meio de uma câmera fotográfica (ou mesmo de um celular) e filtro de papel celofane, cuja interferência possibilita o desenvolvimento de cores e texturas diferentes da imagem natural. Esses recursos são apenas alguns exemplos que destacam a necessidade do(a) docente ser um constante observador das novas tecnologias digitais, de materiais novos ou artistas diferentes, objetivando a atenção e apreciação dos alunos pela arte.

22 Vik Muniz (1961) é um artista plástico brasileiro que produz obras voltadas para a sustentabilidade. Além da pintura, ele trabalha com a produção de esculturas e fotografia.

23 Leda Catunda (1961) é artista e professora, seus trabalhos da década de oitenta possuem um forte traço descritivo e caricatural, destacando-se pela atenção dispensada às texturas e superfícies dos materiais industrializados, aos quais a artista adiciona acabamento em técnica artesanal, almejando realçar a particularidade e originalidade de cada peça.

O uso de tecnologias diversas em práticas educativas é um aspecto importante ao se tratar das linguagens e materiais na arte e no ensino. Aqui dois assuntos se encontram: as tecnologias próprias da arte e as tecnologias educacionais em si. Recursos ligados ao uso de imagem digital e seus meios, como a fotografia ou o vídeo, são mídias com as quais os estudantes já são bastante familiarizados, portanto podem e devem ser usadas. O conceito de Cultura visual, a investigação da imagem e diferentes suportes, devem sempre permear as práticas docentes para as produções artísticas. Um olhar sensível às linguagens que já são bem conhecidas pelos estudantes irá facilitar que se estabeleçam diálogos e que o processo criativo tenha espaço para se manifestar. Sob este aspecto, é importante destacar a potência da *Abordagem triangular*, proposta por Ana Mae Barbosa (1936). Essa abordagem envolve contextualizar, apreciar e praticar a arte. (BARBOSA, 2010).

Neste contexto, projetos que aproximem a universidade e a escola são fundamentais para que a produção e a troca de conhecimentos possam potencializar a prática escolar. Temos, como exemplo, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), um projeto que antecipa o vínculo dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas, com observações do dia a dia de sala de aula, avaliação, metodologia e propostas de ações pedagógicas. Em contrapartida, os alunos e professores da escola são contemplados com os conhecimentos e diferentes abordagens trazidas pelos licenciandos.

Experiências poéticas do PIBID/Artes na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa

Em 2018, a Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa (Juiz de Fora-MG) foi uma das escolas que receberam alunos selecionados como bolsistas pelo PIBID, sob a coordenação da professora Vanessa Raquel Lambert (IAD/UFJF) e supervisão da professora Flávia Paiva (E. E. Sebastião Patrus de Sousa), contando com a presença de estudantes das Licenciaturas em Artes Visuais e Música da Universidade Federal de Juiz de Fora. Outras escolas e bolsistas também participaram do projeto em Juiz de Fora nesse período, a saber: Fabiana Moreira (Instituto de Educação – Escola Normal), e Paula Velloso (Escola Estadual Maria Ilydia Resende Andrade). Durante o projeto, os licenciandos desenvolveram atividades que incluíam observação das

aulas, oferecimentos de oficinas e organização de eventos. Nesse contexto, foram produzidas ações como oficinas de desenho, práticas corporais, colagem etc. No campo conceitual, desenvolveram muitas atividades nas quais abordavam temáticas diversas, especialmente nos recortes de Arte Moderna e Arte Contemporânea. Além disso, a partir da iniciativa da docente Flávia Paiva (bolsista supervisora na escola) realizaram visitas ao Instituto de Artes e Design (I.A.D), com o objetivo de conhecer o espaço e realizar visitas à exposição Cubo Preto (2018), organizada pelo Coletivo Descolônia (coletivo de alunos/as negros/as voltados para pesquisa e produção em arte afrocentrada), naquele momento em exibição na Galeria Guaçuí, que integra o I.A.D. As visitas envolveram a participação de algumas estudantes integrantes do coletivo e bolsistas do PIBID.



Figura 1. Estudantes visitando exposição na Galeria Guaçuí, IAD, UFJF. 2018.
Fotos: Acervo das autoras.

Destacamos aqui um outro importante projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID em escolas parceiras do programa: *Lugar de Memória e Arte*, encabeçado pelos estudantes bolsistas Ana Beatriz Marques Penna e Vitor Fernando de Barros Sant'Ana. O projeto, baseado em ações desenvolvidas nas escolas que envolviam oficinas, constituiu-se num trabalho sensível de escuta, reflexão sobre o uso de materiais, produção coletiva e intercâmbio de produções artísticas e espaços, culminando na exposição intitulada *Lugar de Arte e Memória: Rastros de uma escola normal*, realizada no Fórum da Cultura, Juiz de Fora/MG, no ano de 2019 (CARVALHO et al, 2020).



Figura 2. Abertura da exposição Arte e Memória: Rastros de uma escola normal. 2018.
Fotos: Acervo da UFJF disponível em <https://www2.ufjf.br/testecris/galeria-de-fotos/gallery/vernissage-lugar-de-memoria-e-arte-os-rastros-de-uma-escola-normal/>

A Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa, a qual permanece conosco desde o projeto iniciado em 2020, foi fundada no ano de 1955, sendo uma conhecida instituição pública de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG). Um ensino de excelência, com projetos interdisciplinares, aprovações por parte de estudantes egressos em concursos e vestibulares. A escola desenvolve parcerias com faculdades privadas da cidade e com a UFJF, sendo assim, os alunos têm a oportunidade de participar de projetos de extensão, cursos e palestras de profissionais do ensino superior ou de instituições de diversas áreas da cidade, ou mesmo o projeto do PIBID. O conjunto de estudantes possui condições socioeconômicas variadas e vive em diferentes regiões da cidade, por isso há uma diversidade cultural e social significativa.



Figura 3. Estudantes em atividade na Escola Estadual Sebastião Patrus. 2018.

Fotos: Acervo das autoras.

Para o ensino de arte, as vivências e as diversidades culturais são importantes para fortalecermos as discussões acerca de temáticas artísticas, instalações e performances, práticas tradicionais, experimentais e tecnológicas. Cada aluno, com o seu repertório e olhar crítico, constrói o caminho da expressão artística e intelectual, além de se enxergar como sujeito transformador de sua própria realidade. O arte educador deve criar espaços para troca de conhecimento, bem como para o desenvolvimento da criatividade e subjetividades dos estudantes, de modo a tornar possível que cada educando seja protagonista do processo de ensino aprendizagem. Com isso, a escolha da técnica, temáticas e materialidades devem ser compartilhados com todos os envolvidos nesse processo, determinando um maior interesse dos alunos pelo componente curricular Arte através de investigações coletivas.

Nas ações dos bolsistas do PIBID, percebemos que houve muito interesse e atenção por parte dos alunos sempre que se apresentavam temáticas atuais e o uso de materiais relacionados ao universo afetivo e cotidiano dos

estudantes. Muitos docentes ainda ignoram a importância da afetividade no contexto educacional. A ativação e construção da memória, o interesse e participação nas aulas e a aprendizagem de modo geral, ficam prejudicadas sem afetividade nas relações educativas. (BEZERRA, 2006). Foram desenvolvidas ações nas linguagens da música, dança, poesia, rap, fotografia, bem como investigações no campo da arte moderna e contemporânea. Os materiais escolhidos foram itens simples, com os quais os alunos estão acostumados, e outros que despertaram a atenção, como câmera fotográfica profissional, livro de poesia, tapa olho, lápis pastel seco, papéis com gramaturas diferentes, sucatas para construir instrumentos e aplicativos de celular para trabalhar com a temática da fotografia still.

Sobre o aspecto da materialidade, podemos destacar duas ações de bolsistas do Pibid, uma relacionada à música e outra à arte visual contemporânea. Nas ações relacionadas à linguagem da música, a acadêmica Beatriz Nascimento propôs aos estudantes que criassem instrumentos musicais a partir de sucatas, fazendo uso também de materiais para decorar esses instrumentos, como tintas, papéis diversos, durex colorido, entre outros. Ao produzirem os instrumentos, os alunos acharam muito inusitado a utilização de sucatas para os construírem. Porém, quando a bolsista pibidiana Beatriz apresentou elementos da música como ritmo, harmonia, demonstrando o uso desses instrumentos a partir de músicas escolhidas pela turma, os alunos demonstraram muito interesse nessa experiência, mesmo que a princípio desconfiados da possibilidade de criação de instrumentos fazendo uso de sucatas. Essa atividade foi interessante para que os discentes se envolvessem com materiais não tradicionais da arte, enxergando beleza e potência nos objetos que antes eram considerados lixo descartável.



Figura 4. Estudantes em atividade na Escola Estadual Sebastião Patrus. 2018.

Fotos: Acervo das autoras.

Outra ação que merece destaque e importância é a atividade proposta pelo bolsista Augusto Costa, fazendo uso da linguagem da performance na arte contemporânea. Durante essa atividade, Augusto trouxe para a discussão temas relacionados ao corpo, seus movimentos, subjetividade e existência. Utilizou como materiais poesias de autores variados e a voz dos participantes. O objetivo era colocar um aluno vendado e o outro lendo pausadamente trechos de poesias escolhidas quando pegasse o livro (oferecido pelo Augusto).



Figura 5. Estudantes em atividade na Escola Estadual Sebastião Patrus. 2018.
Fotos: Acervo das autoras



Figura 6. Estudantes em atividade na Escola Estadual Sebastião Patrus. 2018.
Fotos: Acervo das autoras.

Depois da ação, Augusto reuniu os alunos em um grande círculo e conversaram sobre as percepções da atividade. Assim, muitos alunos falaram que gostaram bastante, principalmente porque conheceram uma nova forma de produzir arte, não só pintura ou desenho. Foi percebido o quanto os alunos se interessaram pela ação, pois saíram do espaço da sala, foram para um lugar aberto da escola e tiveram uma experiência diferente, de ouvir e sentir uma poesia de forma sensível.

O PIBID no contexto da pandemia

A pandemia ocasionou mudanças em todas as estruturas da sociedade. No campo da arte, originou (ou popularizou) novas formas de ensino, consumo e produção artística. “Todo artista tem de ir aonde o povo está”, poetizam Milton Nascimento e Fernando Brant em canção da qual compartilham a autoria. No contexto da pandemia, apresentações artísticas até então só disponibilizadas presencialmente, como exposições de artes visuais ou espetáculos de teatro, passam a ser transmitidas on-line e conseqüentemente dessacralizadas de um contexto presencial. Há que se destacar uma mudança muito importante gerada neste contexto que é a curadoria individual necessária para acessar a crescente oferta e variedade de produções artísticas em meios digitais. Para estudantes e professores, essa curadoria ocorre nas duas mãos, já que, no campo do ensino, depende da intermediação docente e também dos acessos dos estudantes.

No projeto PIBID em vigor no ano de 2021, realizado virtualmente, procurou-se trabalhar o desenvolvimento e pesquisa de materiais didáticos que pudessem servir de apoio para as aulas em formato remoto que ocorrem no contexto da pandemia. Licenciandos bolsistas puderam perceber as dificuldades de acesso e acompanhamento das aulas por parte dos estudantes das escolas atendidas, o que prejudicou o devido acompanhamento das atividades. Infelizmente muitos estudantes deixaram a escola para trabalhar. Nesse momento, foram realizados também eventos em forma de lives, tanto por iniciativa da *Escola Estadual Sebastião Patrus*, na figura da docente Flávia Paiva, como por iniciativa da Coordenação de Curso de Licenciatura em Artes da UFJF neste momento e também bolsista, Vanessa Raquel Lambert. Nessas atividades, os estudantes da licenciatura puderam participar contribuindo na

organização do evento que ocorre toda última quinta-feira do mês durante o ano de 2021, via YOUTUBE, com o tema geral *Arte/educação, poéticas e temas transversais*. A cada encontro são convidados diferentes pesquisadores e pesquisadoras no campo da arte, para tratar de temas próprios da arte/educação. Tivemos como primeira convidada a arte/educadora Ana Mae Barbosa, a qual discorreu sobre o tema proposto *Arte/educação e desenvolvimento humano* (2021).

Durante a pandemia, além de toda tensão própria gerada pelo isolamento social para quem pode e aceita fazê-lo (e também para quem não pode) muitas pessoas se veem paralisadas com a possibilidade de escolha. Planejar envolve decidir. Poder escolher entre um grande leque de opções no universo virtual gera confusão pois muitos indivíduos não estão habituados a isso. A própria formação educacional em geral falha nesse sentido, pois não trabalha com sucesso o desenvolvimento da autonomia. A pandemia permitiu reforçar a percepção de que muitas pessoas já viviam em isolamento social, portanto não acessam bens culturais da maneira pelas quais costumam ser oferecidos. O acesso à educação fica ainda mais deficitário. Desse modo, é necessário pensar o consumo, a produção, o ensino e a fruição da arte a partir dessas perspectivas aqui apresentadas.

Considerações finais

A experiência do PIBID foi essencial para que os bolsistas pudessem explorar as práticas pedagógicas, de planejamento e de metodologia, além de expor suas pesquisas e influências para alunos de educação básica que possuem ainda poucos conhecimentos sobre arte. E a manipulação de materiais diferentes ou até de tecnologias contemporâneas foi um aspecto muito positivo do projeto, pois alcançou os interesses e curiosidade dos estudantes, uma vez que já têm um contato com as tecnologias, como câmeras fotográficas, aplicativos de celulares ou programas de desenhos digitais. Dessa forma, ao inserir esses dispositivos em sala de aula e romper o modelo tradicional de produzir arte, os alunos sentiram-se estimulados a criar e valorizados em seus interesses e subjetividades.

O desenvolvimento de um olhar crítico junto ao grupo de estudantes pode ser aprimorado a partir de produção prática em artes, visitas a museus e

outros espaços culturais, leitura de textos críticos e de obras de arte. Deve-se sempre tornar propícia a ampliação das possibilidades de expressão e caminhos possíveis dentro do universo das artes visuais, desenvolvendo a autonomia de cada um dos estudantes. Igualmente, há que se ter uma preocupação didática concernente às individualidades de cada discente, o que irá afetar diretamente na escolha e disponibilidade de materiais a serem utilizados.

A experiência da produção artística através do uso de materiais não-convencionais, assim como a exploração do espaço, é de extrema importância, conforme nos indica, Anna Marie Holm. Ainda que a falta de materiais específicos ligados a um modelo de ensino de artes mais tradicional seja uma realidade em diversas escolas, o uso de materiais não-convencionais deve ser uma prática decorrente do potencial plástico/estético desses materiais e não necessariamente uma substituição, por falta de recursos, de materiais considerados mais nobres

O uso de materiais não convencionais deve ser considerado para tratar da diversidade cultural e étnica. Uma curadoria sensível de imagens no ensino da arte, com a proposição do uso de materiais que agreguem referências simbólicas com as quais estudantes possam se identificar, oportunizam a estes últimos um melhor desenvolvimento de sua capacidade criativa. O ideal seria o acesso e experimentação de materiais tanto mais diversos possíveis, tanto no seu aspecto material, como simbólico.

Mário de Andrade (1893-1945), escritor, crítico e poeta, dentre tantas outras áreas de atuação, já preconizava a importância do espaço físico na formação das crianças. Ao propor a criação dos *Parques infantis*, possibilitou o acesso e apropriação do espaço público para atividades culturais, assim como serviu de modelo para as atuais escolas infantis:

Os Parques Infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. (FARIA, 1999. p. 24).

O espaço de ensino/aprendizagem é tão importante quanto os materiais e linguagens trabalhadas. Devemos destacar que, obviamente, as condições de ensino e acesso variam muito, por isso o espaço de ensino deve ser considerado uma fonte de investigação e apropriação. A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios na área de educação, além daqueles já existentes no modelo de ensino presencial. A realidade de muitos dos estudantes e dos professores dificulta a adaptação ao ensino remoto no contexto da pandemia. Contudo, muitos estudantes e professores passaram a fazer uso de recursos tecnológicos até então pouco utilizados na educação: aulas, eventos e reuniões virtuais, materiais didáticos digitais, salas de aula virtuais etc.

A prática artística está associada ao exercício da criatividade e ao desenvolvimento cognitivo e humano de modo geral. A experiência estética é potencializada através da pesquisa de materiais e oportuniza a construção de conhecimento através destes. O trabalho sensível de mediação artística, o olhar atendo ao universo simbólico e material dos/das estudantes, seja no ensino formal ou não-formal, é de extrema importância para o encaminhamento desses processos. Consideramos que as experiências artísticas aqui apresentadas, com enfoque no PIBID da Escola Estadual Sebastião Patrus, reafirmam a potência da materialidade como ponto de expressão, discussão e fruição no ensino da arte.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. 8a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. *Revista Didática Sistemática*, v. 4, jul-dez de 2006. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1219> Acesso em 10 de julho de 2021.

CARVALHO, F. O.; PENNA, A. B. M.; SANT'ANA, V. F. de B. Lugar de Memória e Arte: Rastros de uma escola. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.5965/24471267622020208. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18282>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FARIA, A. L. G. de A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

HOLM, Eco-arte com crianças. São Paulo: Ateliê Carambola, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação de. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

Experiências pedagógicas em tempos de Ensino Remoto Emergencial: a disciplina Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental

Ana Clara de Melo Villaça²⁴
André Luis Ferreira Miranda²⁵
Jennifer Aline Zanela²⁶

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, professores, gestores e trabalhadores em educação foram surpreendidos pelo avanço da contaminação do vírus *Sars-CoV-2* em nível mundial, no qual, a primeira estratégia encontrada como forma de interromper a propagação do vírus fora o fechamento de diversas instituições e estabelecimentos, dentre eles a escola, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS). A conjuntura internacional e nacional se encontra ainda diante de inúmeras incertezas em relação ao *de vir*. Isto é, o retorno de uma pretensa normalidade ainda se mostra distante no cotidiano, marcado pela falta de vacinação em massa no Brasil e em outros lugares do mundo, bem como pela persistência do negacionismo e da posição anticientífica adotada por uma parcela da sociedade e de representantes do alto escalão do poder público do país. Diante dessa condição, a pandemia da Covid-19 trouxe à tona os problemas estruturais da produção da existência humana capitalista que

24 Professora de Educação Física. Residente Docente no Cap. João XXIII/UFJF. E-mail: claramelo14@hotmail.com

25 Professor de Educação Física. Cap. João XXIII/UFJF. E-mail: andreluis.ferreira@ufjf.edu.br

26 Professora de Educação Física. Cap. João XXIII/UFJF. E-mail: zanela.jennifer@ufjf.edu.br

se mantinham, muitas vezes, distanciados de discussões e pautas como essas nas notícias de jornais, televisão e internet. Podemos citar o desemprego e o subemprego, as condições da moradia de uma maioria da população, as desigualdades sociais, o aumento da pobreza, da fome, o não acesso à água potável entre outras questões alarmantes.

Dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontam que 40% da população mundial, ou seja, mais de três bilhões de pessoas não têm acesso à água e sabão para lavar as mãos – ação considerada essencial para diminuir a transmissibilidade da Covid-19 e outras doenças infecciosas. Em países subdesenvolvidos, esta proporção pode chegar a 75%²⁷. No Brasil, em 2016, foi investido em saneamento básico apenas o equivalente a 0,18% do Produto Interno Bruto (PIB), colocando o Brasil, mesmo em 2019, entre um dos países que menos investe nesse setor na América Latina. Nesse contexto de extrema vulnerabilidade, são tomadas medidas, dentre elas a implementação do distanciamento social para reduzir a contaminação pelo vírus. A escola é um dos locais em que há um grande número de indivíduos de diferentes faixas etárias, sem condições espaciais e físicas de manutenção do distanciamento físico orientado pela OMS, bem como de manutenção da segurança de estudantes e trabalhadores no deslocamento à escola, por exemplo. Dessa forma, a suspensão das atividades presenciais foi o caminho encontrado visando garantir o mínimo de segurança da comunidade em que a escola está inserida.

Nesses termos, a escola transferiu-se, seja do ponto de vista do(a) estudante e do(a) professor(a), para dentro de suas casas. A essa nova organização pedagógica convencionou-se a utilização do termo *Ensino Remoto Emergencial* (ERE). De forma geral, o ERE é uma forma de manutenção de atividades letivas por meio de atividades assíncronas e/ou síncronas que disponibiliza, no formato online ou de forma impressa, os diferentes conteúdos a serem desenvolvidos nos anos escolares. Aproximadamente um ano e meio após a deflagração da pandemia no Brasil, o cenário epidemiológico ainda não é completamente favorável para a retomada das atividades presenciais. Observa-se

27 Nota técnica do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Nota%20t%C3%A9cnica%20%20-%20CBCE%20em%20tempos%20de%20coronav%C3%ADrus.pdf>>.

o atraso da vacinação nos estados e municípios, a não agenda federal para a imunização de jovens e adolescentes, bem como a tardia imunização dos(a) trabalhadores da educação. Destaca-se, nesse sentido, que a imunização eficaz se daria a partir da vacinação com duas doses ou dose única, somado a uma janela de duas semanas para um possível retorno seguro (BUTANTAN, 2021). Em muitos municípios também, por exemplo, não há condições mínimas necessárias para a construção de um ambiente pedagógico seguro. Posto isto, faz-se importante destacar que um índice²⁸ significativo de estudantes continuam apartados das salas de aula, sendo mantido, portanto, por motivos de segurança e proteção da vida, o ERE.

Apesar do Ensino Remoto Emergencial ter sido visto enquanto uma possibilidade de manutenção do processo educativo e a abertura das escolas, de muitas formas, para a comunidade, as desigualdades postas pela divisão da sociedade em classes sociais agravaram o processo de abandono e evasão escolar. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), encontram-se hoje 11 milhões de estudantes com idade de 15 anos ou mais, que estão completamente fora da sala de aula.

Diante de tantas desigualdades no Brasil, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas para refletir sobre o processo de materialização dessa condição de ensino. No presente texto, discutiremos uma possibilidade didático-metodológica aplicada no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF na disciplina de Educação Física para o primeiro ano do ensino fundamental, referente ao ano letivo de 2020. Como ponto de partida do trabalho, buscaremos contribuir para a reflexão sobre o ensino remoto emergencial a partir da análise da vivência em lócus, analisando criticamente as possibilidades e limites à luz de referencial teórico pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora. Desse modo, pretende-se contribuir para a produção do conhecimento no que concerne essa temática e ampliar compreensões assentadas no viés teórico apontado e assim aprofundar análises acerca das principais lacunas e condições de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico voltado para o atendimento da população em condições de desigualdade de acesso e permanência na educação básica.

28 Análise feita a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>.

Assim, o presente capítulo estrutura-se em três momentos fundamentais. No primeiro momento, buscamos identificar pesquisas e notícias que discutem o ensino remoto emergencial no Brasil: suas contribuições e limitações. No segundo momento, apresentamos a experiência pedagógica in lócus desenvolvida no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF no primeiro ano do ensino fundamental, na perspectiva de contribuir com o debate coletivo sobre as possibilidades e as limitações no processo de planejamento e desenvolvimento dos conteúdos escolares. E, no terceiro e último momento, apresentamos algumas considerações a partir da relação entre o geral e o particular, propondo uma síntese no estabelecimento dessas relações/mediações.

O ENSINO REMOTO NO BRASIL: APROXIMAÇÃO ÀS QUESTÕES ENFRENTADAS

A discussão sobre ensino remoto emergencial tem sido extremamente atual. Diferentes autores têm se posicionado de forma crítica frente essa questão e suas respectivas dúvidas, incertezas e precariedades. Assim, faz-se necessário, primeiramente, definirmos como se constitui esse formato de ensino. Conforme Behar (2020), o termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque sua comunidade escolar; professores(as), estudantes e trabalhadores(as) da educação estão em trabalho remoto a partir das resoluções publicadas pelas instituições e secretarias de educação, considerando as orientações da OMS após a deflagração de pandemia pela contaminação do coronavírus, em 11 de março de 2020, bem como as disposições do Ministério da Saúde e das declarações municipais e estaduais. Nesse sentido, o trabalho remoto e, consequentemente, a adoção do ensino remoto emergencial se deu pela necessidade de distanciamento físico almejando evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, adotando-se medidas excepcionais para garantir o cumprimento do ano letivo.

Isto posto, defende-se que este formato de ensino não substitui as relações pedagógicas que se desenvolvem no ambiente escolar em seu cotidiano, bem como não torna possível uma transferência do ensino presencial para a

oferta de uma educação a distância. Sobre essa questão, Garcia et. al., (2020) aponta que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (p.5).

Já Moreira, Henriques e Barros (2020) apresentam que apesar da pandemia ter apresentado uma demanda aos professores no uso de ambientes *online* de forma tão rápida e emergencial, o processo de globalização e informatização da sociedade já vem impulsionando a construção de paradigmas, modelos e cenários de utilização de uma rede de aprendizagem digital. Segundo Appenzeller *et al.* (2020), outros desafios devem ser considerados, como “[...] capacitação docente, adaptação dos estudantes, saúde mental da comunidade e manejo do tempo para estudo, e a garantia de acesso por parte dos estudantes tornou-se uma preocupação da comunidade acadêmica” (p. 2). De tal modo, diferentes elementos tornam-se a *ordem do dia* mediante as discussões da necessidade de socializar e garantir o acesso a um direito social negado a uma maioria da população, a saber, o acesso ao conhecimento científico elaborado.

Diante desse quadro, há uma pressão do Governo Federal para a retomada do ensino presencial na escola sem as garantias de proteção diante da vacinação em massa dos(as) trabalhadores da educação e estudantes. Atualmente, diferentes estados e municípios retornaram com as aulas presenciais por meio do ensino híbrido, sob a pretensa justificativa do uso de protocolos de biossegurança. De toda forma, a maioria das escolas públicas apresentam severas dificuldades que demonstram uma fragilidade para seguir e garantir os diferentes protocolos de segurança por questões estruturais, como falta de banheiros, água, produtos de higiene, ambientes amplos e ventilados e etc. Nesses termos,

o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que autoriza as atividades remotas no ensino básico e superior até 31 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2020). Dessa forma, as instituições vêm pensando diferentes formas de ofertar o ensino e garantir que todos(as) estudantes tenham acesso e condição de permanência.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O lugar da Educação Física Escolar

Para refletir sobre a Educação Física Escolar, tomamos como referência o Coletivo de Autores (1992), em que a Educação Física deve estar vinculada à prática social, na identificação da divisão da sociedade em classes sociais, colocando a Educação Física e os elementos da cultura corporal à serviço da classe trabalhadora, isto é:

[...] para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Dessa forma, diferente de outras abordagens pedagógicas da Educação Física, nosso compromisso social está *para além* do movimento *em si*. Assim, a compreensão sobre o movimento e sua experiência só faz sentido quando esse está vinculado ao entendimento e apropriação da cultura corporal. Nesses termos, em nossa concepção a preocupação com as aulas de Educação Física não está voltada para a prevenção do sedentarismo dos(as) estudantes e/ou no estabelecimento de hábitos saudáveis, mas o de oportunizar condições, por meio da escola, de se apropriar do patrimônio constituído historicamente na humanidade no que concerne ao esporte, aos jogos e brincadeiras, à dança, às atividades circenses, à ginástica e às lutas. Efetivamente, referenciamos nossa

prática pedagógica à luz de uma perspectiva de ensino crítico e superadora e histórico-crítica, no qual o trato com os conteúdos da cultura corporal estão a serviço da formação crítica e humana dos(as) estudantes. Pedagógicamente, a disciplina Educação Física, enquanto possibilidade de ensino na escola, trata de um conhecimento denominado Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desse modo, espera-se:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Nesse sentido, a referência para construção do trabalho pedagógico é uma abordagem teórico-metodológica que se coloca na contramão das ideias tradicionais e reprodutivistas, que reivindicam a socialização dos elementos culturais necessários para fornecer aos estudantes condições de realizar uma leitura autônoma, referenciada e crítica da sociedade. Para tanto, faz-se necessário o acesso e o domínio dos fundamentos teórico-práticos essenciais para compreender e intervir nas relações sociais que se dão na prática social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É fundamental para essa perspectiva da prática da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Na condição do ensino remoto emergencial, o primeiro elemento a ser destacado está vinculado à relação entre prática e teoria. De acordo com

Wellen e Carli (2010), através da referência marxiana, há uma correlação entre prática e teoria que existem na totalidade da prática social. Nesses termos, a impossibilidade da vivência prática dos movimentos da cultura corporal não significa, necessariamente, um distanciamento da prática desse conhecimento. Dessa forma, esses elementos se constituem enquanto uma dimensão do conhecimento socializado na prática social, mas não em sua totalidade.

Para conceituar esse processo, partimos do entendimento de que a retomada das atividades de ensino nos despertou muitas incertezas acerca de como desenvolver o trabalho pedagógico com a disciplina Educação Física. No senso comum conseguimos identificar diferentes realidades escolares a partir de diferentes práticas de ensino. Propostas estas voltadas a transposição do ensino presencial para o formato remoto, aulas centradas na dimensão técnica, bem como na sua retirada enquanto disciplina de ensino pertencente ao currículo escolar.

Nesse processo de definição do que seria essencial e pedagogicamente possível, identificam-se muitas práticas que incentivam a experiência motora à distância. Tal realidade é justificada por afirmações que defendem que “(...) o aluno mantenha as atividades corporais, de relacionamentos corporal, que não fique muito tempo na tela do celular ou sem fazer atividade física” (MELLO *et al.*, 2020, p. 6). Ainda segundo Mello *et. al.* (2020), a partir das análises feitas das experiências dos(as) professores(as), suas intenções ainda se restringem a uma dimensão do “saber fazer”, faltando-lhe a proposição de “sequência e estruturação didática”.

Compreendemos, assim como as demais disciplinas curriculares, que a organização do trabalho pedagógico demanda, necessariamente, de uma rediscussão do papel da escola, dos conteúdos escolares, da relação professor-aluno e escola-famílias. Frente às inúmeras e severas dificuldades e mazelas socioeconômicas, sanitárias e de acesso a recursos e meios de comunicação (celular, computadores e internet), qual concepção de ensino faria sentido e significado para essa comunidade? Que práticas pedagógicas teriam materialidade a um formato de ensino remoto que mais exclui do que inclui, mais distância do que aproxima, que potencializa diferenças educacionais, econômicas e sociais?

Se, por um lado, o saber sistematizado pode estar distanciado da realidade social concreta, por outro, o trabalho docente consiste

precisamente em vencer essa contradição, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana (LIBÂNEO, 1994, p. 135).

Não obstante, como abordaremos a seguir, tomamos como referência não propor nenhuma experiência de ensino a qual a dimensão técnico-corporal tivesse centralidade nos encontros síncronos e assíncronos. Tal decisão remete ao que conseguimos compreender como o mais pedagogicamente coerente para ao momento de excepcionalidade que estamos vivenciando. A saber, identifica-se que muitas famílias não dispõem de espaços e materiais adequados, muitos compartilham os recursos tecnológicos para acompanhar os encontros síncronos e para desenvolver as atividades assíncronas, bem como não têm um adulto para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Nesse entendimento, distanciado do(a) professor(a), essa dimensão do conhecimento perde o sentido, à medida que há a impossibilidade das mediações pedagógicas, técnicas e científicas fundamentais em sua realização. Ou seja, enquanto dimensão do conhecimento, a experiência corporal no jogar, brincar, lutar, dançar e etc., exige a mediação pedagógica do(a) professor(a) ao previamente observar e planejar a sua intervenção a quicá dos limites e possibilidades dos(as) estudantes e da turma, do nível de domínio e experiência que eles(as) possuem com as diferentes práticas corporais. Colocá-los(as) em movimento corporal nesse contexto significaria assumir a responsabilidade de possíveis acidentes e situações de perigo, transferindo para as famílias a responsabilidade por acompanhar, corrigir e mediar estas experiências.

CAp João XXIII/UFJF: limites e possibilidades

Nesse panorama pandêmico, a compreensão da conjuntura internacional, nacional e local, tomou-se como primeira ação institucional para instrumentalizar futuras reflexões e ações. Para tal, foi elaborado e aplicado um questionário às famílias, estudantes e responsáveis do primeiro segmento. Este questionário teve como objetivo identificar quais as reais condições socioeconômicas de nossa comunidade discente. A partir dos dados coletados foi possível traçar como encaminhamentos a tomada de decisões administrativas e pedagógicas pela escola em diálogo com a universidade. Em outras palavras, tal

questionário nos permitiu dar um primeiro passo qualitativo no que concerne às atividades e ações a serem desenvolvidas pela direção, coordenação, corpo docente e técnicos administrativos educacionais, a saber: pedagogia, psicologia e serviço social.

De forma objetiva, as questões formuladas organizaram-se em seis seções: (1) Identificação do estudante, no qual continham informações sobre cidade, bairro, idade, gênero e identificação étnico-racial do estudante; (2) Informações sobre a pandemia, no qual objetivamos compreender como as famílias têm enfrentado a pandemia do coronavírus, buscando identificar elementos substanciais, como: modalidade de trabalho durante a pandemia, redução salarial, desemprego, adoecimento e falecimento de alguém da família, preocupação e diálogo da família com o estudante, etc.; (3) Educação Especial, no qual buscamos informações sobre os estudantes alvos da Educação Especial, interrupção ou continuidade de atendimentos especializados e como tem sido o aceite às medidas de prevenção orientadas pela OMS; (4) Condições de acesso à Internet e às tecnologias, no qual buscamos identificar como essas famílias encontram-se em relação ao uso e acesso a equipamentos eletrônicos, qualidade da Internet, etc.; (5) Rotina de estudos durante a pandemia, para mapear como tem sido o cotidiano dos estudantes e as atividades que as famílias vêm desenvolvendo junto ao aluno, as condições de saúde mental dos estudantes, bem como buscamos identificar o trajeto do estudante até a escola; E, por último, a seção (6) refere-se às condições socioeconômicas, no qual buscamos identificar a renda da família, a escolaridade, a existência de quantidade e disposição de cômodos na casa, etc.

Posteriormente a identificação do atual cenário das famílias e dos(as) estudantes, foram pensadas estratégias de organização do ensino nas diferentes disciplinas. Após inúmeros debates e reflexões, chegou-se a organização de momentos assíncronos com a disponibilização de atividades em plataforma digital da Universidade Federal de Juiz de Fora, na construção de uma ambientação específica para cada faixa etária, isto é, disponibilização de imagens, vídeos e áudios para auxiliar a interpretação dos(as) alunos(as) sobre as atividades a serem realizadas. Em seguida, foram realizados encontros síncronos semanais e/ou quinzenas com o objetivo de estreitamento dos laços entre professores e estudantes, bem como dirimir possíveis dúvidas existentes.

Em relação à questão de equidade no acesso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019, documento mais recente do IBGE já nos alertava para a porcentagem de estudantes de escolas públicas que possuem acesso à internet por meio de algum equipamento tecnológico como celulares, computadores ou *tablets*.

Como pode-se apreciar no quadro abaixo, os índices divergem muito entre as instituições públicas e privadas na qual, podemos observar que o público-alvo atendido nas escolas privadas possuem diversas formas de acesso a equipamentos que utilizam a internet enquanto o aparelho mais utilizado pelos(as) estudantes de escolas públicas é o telefone celular.

Quadro 1 - Levantamento sobre os equipamentos utilizados por estudantes

| Equipamento utilizado por estudantes para acessar a Internet | | | | |
|--|------------------|-----------------|--------------|--------------|
| Rede de Ensino | Telefone celular | Microcomputador | Televisão | Tablet |
| Pública | 95,2% | 43,0% | 26,8% | 8,5% |
| Privada | 98,5% | 81,8% | 51,1% | 23,1% |
| Total | 97,4% | 50,0% | 35,0% | 13,4% |

Fonte: IBGE (2019). Adaptado pelos/as Autores.

Os dados acima expressam, portanto, que, nacionalmente, o tipo de equipamento mais utilizado pelas famílias e alunos(as) da rede pública está centralizado no uso do aparelho de celular. O mesmo aspecto se confirmou na realização do levantamento local, no qual, a maioria dos(as) estudantes realizam as atividades síncronas e assíncronas por meio do celular. Buscando diminuir essa desigualdade posta, o colégio, trabalhando conjuntamente com a universidade, lançou dois editais por meio do Programa de Assistência ao Estudante²⁹ intitulados “Auxílio Inclusão Digital” que disponibilizava *Tablets* e, o “Auxílio Emergencial Temporário” que custeava financeiramente, a aquisição de algum serviço de *internet* para seus estudantes.

Em comparativo com a conjuntura nacional, no CAp João XXIII,

²⁹ Todas as ações realizadas pela escola se deram por meio da publicação de editais públicos por meio do Programa de Assistência ao Estudante. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/ere/>>.

apresenta a seguinte estatística:

Quadro 2 - Equipamentos utilizados pelos estudantes no CAP João XXIII

| Equipamento utilizado por estudantes do CAP João XXIII para acessar a Internet | | | |
|--|----------|--------|---------|
| Desktop | Notebook | Tablet | Celular |
| 34,7% | 57,3% | 37,3% | 85,3% |

Fonte: CAP João XXIII (2020). Adaptado pelos/as Autores

A partir da exposição apresentada no quadro acima, podemos observar que a realidade enfrentada pelos(as) estudantes do CAP João XXIII não se distancia do que fora evidenciado na pesquisa do IBGE de 2019. A grande maioria relatou utilizar telefones móveis como principal forma de acesso à internet para a realização de suas atividades síncronas e assíncronas. Dessa forma, tendo em vista todas as dimensões do conhecimento na Educação Física, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico que tivesse como referência as possibilidades e limites dos estudantes e de suas famílias. Verifica-se que o atendimento a muitas questões extrapola o caráter de planejamento pedagógico, sendo necessário, por exemplo, políticas públicas institucionais visando um melhor acesso e um aprendizado de qualidade. Tendo em vista esses elementos que ocorreram à *pari passu* da condução pedagógica, apresentamos a seguir o caminho pedagógico que desenvolvemos no decorrer do primeiro ano na disciplina de Educação Física³⁰.

Organização teórico-metodológica da disciplina Educação Física

Para a organização teórico-metodológica da disciplina, tomamos como referência o planejamento curricular previsto para o primeiro ano do ensino fundamental. Devido às limitações temporais, optamos por manter dois grandes conteúdos da Cultura Corporal, presentes no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, sendo eles: (I) os Jogos/Brincadeiras e (II) o Atletismo,

30 Cabe registrar que essa proposta foi pensada de acordo com as condições objetivas e subjetivas específicas desse ano escolar e nesse *locus* escolar. Esperamos, contudo, que a divulgação dessa experiência se some ao coletivo de professoras e professores que vem desenvolvendo estudos sobre as possibilidades e os limites do Ensino Remoto Emergencial.

do conteúdo Esportes. A partir da perspectiva e concepção de Educação Física proposta pelo Coletivo de Autores (1992) e dos elementos teórico-metodológicos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012a; 2012b), às atividades assíncronas solicitadas aos estudantes tinham como propósito central conhecer, identificar e refletir sobre os elementos históricos, conceituais, culturais e sociais que estão presentes em ambos os conteúdos, buscando apresentar suas características fundamentais e as relações de sentido e significado dos conteúdos para com o universo da criança nessa faixa etária.

De tal modo, o trato com o conteúdo Jogos e Brincadeiras se deu em dois momentos. No primeiro, iniciado ainda durante as atividades presenciais³¹, foi possível desenvolver: 1) experiências corporais coletivas de jogos e brincadeiras e a identificação dos espaços da escola para cada possibilidade corporal; 2) estabelecimento do vínculo professores-estudantes e estudantes com a disciplina Educação Física. O segundo momento se deu já no contexto do Ensino Remoto Emergencial, no qual buscamos os seguintes objetivos: 3) Identificar os jogos e as brincadeiras que os(as) estudantes conhecem ao nível de explicar as regras e as possibilidades que orientam essas práticas; 4) Conceituar as principais características de brincadeiras e de jogos, sinalizando aproximações e diferenças; 5) Compreender os Jogos e brincadeiras como uma produção humana rica de sentidos e significado culturais; 6) Caracterizar os Jogos e Brincadeiras Tradicionais e realização de entrevistas com os responsáveis/familiares sobre suas vivências do passado e, observar o quanto desses Jogos e Brincadeiras ainda são vivenciados pelas crianças atualmente; 7) Refletir sobre a transição de Jogos e Brincadeiras para os Esportes, apresentando as principais diferenças entre cada conteúdo.

Em relação ao conteúdo Esporte, buscamos contribuir na: 1) Identificação de diferentes Esportes existentes em nossa sociedade; 2) Conhecer as características gerais e fundamentais que regulam os esportes; 3) Apresentar o Atletismo e as habilidades básicas que compõem essa modalidade; 4) apresentar o movimento/percurso histórico do Atletismo na humanidade, desde os primórdios; e 5) Apresentar as principais provas do Atletismo que acontecem e a sua relação com a corrida, o salto e o arremesso/lançamento.

31 O ano letivo de 2020 iniciou no dia 04 de fevereiro, tendo suas atividades interrompidas no dia 16 de março do mesmo ano. Já as atividades remotas foram retomadas no dia 30 de setembro de 2020 e o ano letivo foi até 06 de março de 2021.

Enquanto dinâmicas pedagógicas, o início das atividades remotas se deu a partir de um projeto interdisciplinar em cada ano escolar. A retomada das atividades de ensino, já no início do segundo semestre, ocorreu a partir da definição da plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Uma das estratégias encontradas para auxiliar as famílias e crianças nos primeiros acessos e domínio da plataforma foi o desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares. Tal iniciativa se apresentou a partir de duas etapas. Na etapa I foi realizado o projeto “Tempos de distanciamento Social e Pandemia”, tendo como objetivo a retomada da rotina de estudos e reaproximar as famílias e estudantes da escola. Como atividades os(as) professores(as) elaboraram uma carta coletiva endereçada para os(as) estudantes e propôs-se a criação de um livro cartonero pelas crianças no formato de diário cápsula do tempo no qual eles(as) colocaram tudo que estavam sentindo e vivendo naquele momento da pandemia.

Entre as etapas I e II foi desenvolvido com todos os anos escolares e turmas uma ação denominada “Módulo de Aprendizagem em Rede”. Este módulo teve por objetivos: Promover o acolhimento dos estudantes na plataforma, de modo a “quebrar o gelo” e engajá-los nas propostas de aprendizagem da Etapa II do Ensino Remoto Emergencial; Desenvolver o sentimento de comunidade a partir de aproximações entre professores e estudantes; Estabelecer relações amáveis e de corresponsabilidade com os participantes da sala de aula virtual; Aplicar normas de etiqueta adequadas, expressando-se de forma educada no ambiente de aprendizagem; Desenvolver o domínio de ferramentas básicas utilizadas no processo de aprendizagem; Desenvolver aprendizagens relacionadas a conhecimentos e habilidades de disciplinas que compõem o currículo escolar e Avaliar o próprio progresso no Módulo de Aprendizagem em Rede. As atividades do módulo tiveram como temática coletiva o universo do “Menino Maluquinho” e consistiam em conhecer por meio de atividades, jogos e vídeos tutoriais os principais recursos da plataforma Moodle, a saber: criação de perfil, foto e acesso via aplicativo (app); regras de Netiqueta; contato com as ferramentas diário e tarefa.

A segunda etapa do Ensino Remoto Emergencial consistiu na dinâmica de trabalho desenvolvida até a primeira semana de março de 2021, que consistiu na oferta dos conteúdos escolares pelas disciplinas e/ou conjunto de disciplinas na plataforma. Os conteúdos foram organizados e postados na

plataforma em formato de cadernos a cada 15 dias, quinzenalmente. Cada disciplina e/ou conjunto de disciplinas possuem seu próprio caderno no qual disponibilizam para as crianças os conteúdos, links e recursos audiovisuais planejados.

Para a organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física foi necessário o exercício da tomada de decisão acerca de quais conteúdos, unidades, estratégias metodológicas e avaliativas fariam sentido e significado para os(as) estudantes em seu processo de formação dado tantos desafios e dificuldades postos ao ensino aprendizagem em tempos de ensino remoto emergencial. Como mencionado anteriormente, tomamos como ponto de partida os conteúdos sistematizados no currículo para o 1º ano escolar; Jogos e Brincadeiras e o Atletismo, no conteúdo Esporte.

Para a condução e socialização desses elementos culturais, utilizamos como recursos didático-metodológicos: a) visualização de vídeos (desenhos animados, recortes de filmes e vídeos narrados elaborados pelos(as) professores), imagens e animações; e b) leitura de textos e histórias com o apoio de áudios descrição e etc. Como possibilidade de retorno da produção das crianças, contamos com: a) relato oral; b) elaboração de desenhos; e c) relato escrito na plataforma, por meio da ferramenta Diário, acompanhado por um responsável. Para as famílias que apresentavam dificuldades em enviar as atividades produzidas pelas crianças pela plataforma, também foi disponibilizado o aplicativo de mensagem ‘*WhatsApp*’ da turma, para o recebimento das produções e socialização de informes.

De forma geral, identificamos a possibilidade de aproximação aos conteúdos da Educação Física no que concerne à identificação de Brincadeiras, Jogos e Esportes (Atletismo) que estão presentes no cotidiano dos(as) estudantes, buscando elevá-los(as) ao nível abstrato, mais elaborado, apresentando os nexos fundamentais que caracterizam esses conteúdos. Identificamos também quais os saberes as crianças já dominavam sobre os conteúdos e quais práticas eles(as) têm realizado ao longo do distanciamento físico.

A organização dos cadernos da disciplina Educação Física tinha como proposta, a apresentação de um novo tópico/assunto acerca do conteúdo central. Os cadernos foram organizados no formato de páginas, no qual a cada folha a criança teria acesso ao objetivo do caderno da semana, o tópico a ser trabalhado, os conceitos centrais, características e curiosidades. A distribuição

dos saberes se deu de forma que a criança pudesse ter acesso ao conteúdo com o auxílio de imagens, áudios e vídeos que permitissem sua imersão na linguagem e universo infantil.

Nos cadernos no conteúdo Jogos e Brincadeiras foi possível tratarmos sobre: i) Introdução ao conteúdo Jogos e brincadeiras; ii) jogos e brincadeiras, formas de brincar e jogar e suas características; iii) Jogos e brincadeiras populares e tradicionais. E no conteúdo Esporte com a temática do Atletismo abordamos: i) introdução ao conteúdo esporte; ii) introdução ao Atletismo; iii) Esporte: origem do atletismo e iv) Esporte: Modalidades esportivas do Atletismo.

Pedagogicamente, identificamos algumas questões relevantes a serem ponderadas. Enquanto possibilidades, consideramos o uso de ferramentas digitais, como a produção de vídeos, áudios, cadernos, filmes, imagens, desenhos, etc., sendo disponibilizadas aos alunos(as) em diferentes formatos. Isto é, pela plataforma, os(as) estudantes e suas famílias poderiam ter acesso a um material específico, produzido pelos(as) professores(as), que ficaram disponíveis por um longo período de tempo, permitindo que fosse acessado pelo(a) estudante e sua família no momento mais oportuno próprio da organização familiar. Além disso, durante os atendimentos síncronos, os(as) estudantes puderam dialogar com os(as) professores(as) para tirar dúvidas de conteúdos e reverem questões que foram disponibilizadas de forma assíncrona. Consideramos a adesão das crianças aos encontros síncronos enquanto satisfatória, tendo, ao menos, a presença da maioria da turma.

Diante desse contexto, faz-se necessário discutirmos outra face do Ensino Remoto Emergencial: os seus limites. Um deles está expresso nas próprias possibilidades: não conseguimos ter a participação e presença de toda a turma durante as atividades assíncronas e síncronas. Alguns estudantes e suas famílias continuavam com problemas no uso e acesso da plataforma, sendo impossibilitados de realizarem atividades de forma assíncrona e/ou de participarem com uso de câmeras e microfones nos atendimentos síncronos. Para algumas famílias, foi disponibilizada a versão impressa das atividades assíncronas, todavia, essa não continha as mediações em vídeo e áudio elaborados pelos(as) professores(as), limitando, assim, as intervenções pedagógicas.

Visando refletir sobre a participação dos estudantes, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Frequência na realização de atividades assíncronas de estudantes do primeiro ano

| Realização de atividades assíncronas dos estudantes do primeiro ano | | | |
|---|-------------|-------------|--------------|
| 100% | 75% ou mais | 50% ou mais | Menos de 50% |
| 5,33% | 41,33% | 57% | 48% |

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).

A proposição das atividades assíncronas seguia um caminho pedagógico, no qual, quinzenalmente, recebíamos a devolutiva desse material pelos(as) estudantes. Do total das crianças, identificamos que apenas 5,33% conseguiram realizar todas as atividades propostas, o que implica na ausência da maior parte dos(as) alunos(as) no que concerne às atividades pensadas para a Educação Física. Nesse mesmo sentido, outro dado alarmante é que 48% dos alunos deram devolutiva de menos da metade das atividades propostas. Isto é, a maioria dos(as) estudantes não produziu uma devolutiva na maioria dos materiais disponibilizados. Diante dessa conjuntura, buscamos analisar qualitativamente os dados postos. Há de se considerar alguns elementos, como: (1) Os estudantes que não deram a devolutiva podem ter apresentado uma dificuldade com o conteúdo e/ou com a produção solicitada; (2) As famílias podem ter tido dificuldade de enviar o material via plataforma; e (3) Os(as) estudantes e as famílias, pelo o acúmulo de atividades no Ensino Remoto Emergencial, podem ter privilegiado outras áreas do conhecimento. Para sustentar essa análise, verificamos que houve a necessidade de reorganizar e redimensionar as atividades no decorrer do tempo, dialogando com as outras áreas do conhecimento. Nesse movimento, as famílias também entraram em contato via outros meios de comunicação apresentando dificuldades que os(as) estudantes tiveram ao longo do processo, etc. Dessa forma, a ausência da participação nas atividades assíncronas nos apontou um limite evidente pelo Ensino Remoto Emergencial: o ensino que propusemos não estava chegando a todos(as) estudantes.

Nessa lógica brutal, o Ensino Remoto Emergencial atendia a um número reduzido de alunas e alunos. Ainda que buscássemos outras formas de diálogo com a família e o(a) estudante, havia um limite imposto pelas condições concretas das famílias durante a pandemia. Em nossa perspectiva, o impacto do

ensino não afeta pontualmente o acesso à conteúdos, mas a própria garantia do desenvolvimento da criança. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a criança, quando começa se apropriar da cultura, não somente toma algo desta cultura de forma passiva, a enriquecendo com as mediações exteriores. Mas, a apropriação de graus mais elevados da cultura humana reelabora, em profundidade, a composição de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. Ou seja, o papel da cultura, bem como da cultura corporal, vai para além do processo de enriquecimento, pois serve como guia para o desenvolvimento do psiquismo. Em vias de análise, o Ensino Remoto Emergencial não seria capaz de oportunizar essa relação mais complexa com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Diante das desigualdades sociais, o acesso à cultura e às formas mais desenvolvidas acabam restringindo-se à classe burguesa, tal como podemos ver no distanciamento entre alunos(as) do ensino público e das grandes escolas de rede privada durante a pandemia. Vygotski (1995) expõe que uma criança (que tem acesso limitado à cultura) e abandonada a sua própria sorte, excluída da ação do ensino, passa por um processo de desenvolvimento conduzido por conceitos sincréticos que a impede de formular pensamentos mais complexos (MARTINS, 2013).

Além do que fora posto anteriormente, como limitação do processo pedagógico, identifica-se que durante o Ensino Remoto Emergencial também houve a impossibilidade da vivência da expressão corporal desses e outros conteúdos de forma mediada e supervisionada pelos(as) professores(as) de Educação Física, bem como a ausência de contato direto entre as crianças da turma, afastando-se de uma prática social coletiva. No entanto, muitos avanços e saltos qualitativos foram possíveis de serem alcançados pelas crianças, conhecimentos estes que serão resgatados e ampliados nas experiências futuras nos diferentes anos escolares dentro do CAp João XXIII. Diante desse contexto, buscamos apresentar algumas considerações sobre a experiência vivenciada nesse *lôcus* escolar.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Com efeito, a partir de todas as adversidades encontradas, sejam no âmbito do trabalho pedagógico, das severas dificuldades das famílias e

estudantes e no agravamento do distanciamento social e suas implicações colaterais, compreendemos que, o ensino remoto emergencial apresenta profundos limites em relação às demais dinâmicas, situações e problemáticas que atravessam a escola em tempos “normais”. A condição social, econômica e sanitária ao qual estamos passando contribuiu, significativamente, para o aumento da precarização do ensino. Vimos professores(as) se reinventando, estudantes e famílias se desdobrando para conseguirem acompanhar todas as demandas e ainda sim, não darem conta das diversas atividades do dia a dia no decorrer de uma pandemia que já ceifou quase 600 mil vítimas no Brasil.

O ensino remoto é algo momentâneo e logo precisaremos refletir e rever os efeitos desencadeados por essa elitização do ensino no qual ocorreu, o favorecimento daqueles(as) estudantes que possuem condições socioeconômicas mais favoráveis em detrimento das famílias em situação de maior vulnerabilidade social.

A atual conjuntura política, econômica, social e educacional nos impulsiona a questionar, refletir e contribuir acerca dos (novos) rumos que a educação, escola e ensino tomarão em tempos de crise, em tempos de negacionismo, de ataque a classe trabalhadora, ao direito de cátedra dos professores e professoras, “Na escola, esse movimento orienta o horizonte dos educadores comprometidos com a democracia deste país” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

No que tange o trabalho pedagógico desenvolvido no primeiro ano escolar, acreditamos na materialidade propositiva das diferentes ações e estratégias pedagógicas desenvolvidas. No entanto, faz-se fundamental reafirmar que a mediação do conhecimento elaborado em suas diferentes dimensões e determinações se dá a partir da relação pedagogicamente mediada entre professores(as) e estudantes na escola. Nesse sentido, todos os avanços alcançados na experiência do ensino remoto emergencial precisam ser revistos e problematizados no intuito de que as reais lacunas no processo de ensino e aprendizagem da classe trabalhadora não se tornem cicatrizes permanentes em seus processos de escolarização e desenvolvimento de suas máximas possibilidades.

Por fim, acreditamos que a socialização de experiências propositivas consigam, dentro de seus limites, possibilidades e potencialidades, superar práticas esvaziadas de intencionalidade pedagógica e que o compromisso político

e social sejam de fundamental importância para que possamos, coletivamente, nos instrumentalizar frente as querelas econômicas, sociais e educacionais provocado pelo modo de produção atual. Além disso, outro elemento fundamental reside na necessidade da realização de estudos e pesquisas que busquem evidenciar possibilidades e limites em outros contextos escolares, buscando acumular um arcabouço teórico-prático que oriente os(as) professores(as) em sua atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone et al. / Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

BEHAR, P. A. / Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

BRASIL. / **Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, de 10 de dezembro de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, 2020.

BUTANTAN, I. / Quanto tempo demora para adquirir imunidade após tomar a vacina contra a Covid-19. **Instituto Butantan**, 2021. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/noticias/quanto-tempo-demora-para-adquirir-imunidade-apos-tomar-a-vacina-contr-a-covid-19>>. Acesso em: 22 set 2021.

CAp. JOÃO XXIII. / Questionário Levantamento de dados dos estudantes da EJA, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. / **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. / **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

LIBÂNEO, J. C. / **Didática**. Cortez. São Paulo, 1994.

MARTINS, L. M. / **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados: Campinas, 2013.

MELLO, J. G.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. C. C. / Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e 1094, 2020.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. / Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

SAVIANI, DERMEVAL. / **Escola e Democracia**. Autores Associados. Campinas, 2012a.

SAVIANI, DERMEVAL. / **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações**. Autores Associados. Campinas, 2012b.

VYGOTSKI, L. S. / **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995

WELLEN, H. CARLI, R. / A Falsa Dicotomia entre Teoria e Prática. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 10, n.20, p.113-135, jul./dez. 2010.

“Itinerários de escrita”: em busca de estratégias de ensino e aprendizagem do processo de produção textual

Maria Beatriz Pinto³²
Carolina Alves Fonseca³³
Laura de Assis Souza e Silva³⁴
Natália Sathler Sigiliano³⁵

Introdução

Agora te escreverei tudo o que me vier à mente com o menor políciamento possível. É que me sinto atraída pelo desconhecido. Mas enquanto eu tiver a mim não estarei só. Vai começar: vou pegar o presente em cada frase que se morre. (LISPECTOR, 1999, p. 76-7).

A epígrafe de abertura deste capítulo não é uma citação de nossos alunos, mas em muito se assemelha ao que eles concebem³⁶ como o processo de produção escrita. A personagem de “Água viva”, a qual pode ser confundida

32 Residência docente, Universidade Federal de Juiz de Fora, maria.beatriz@letras.ufjf.br

33 Professora efetiva do departamento de Letras e Artes do Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora, alvesfonsecacarolina@gmail.com

34 Professora efetiva do departamento de Letras e Artes do Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora, laura.assis2@gmail.com

35 Professora adjunta do departamento de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, natalia.sigiliano@ufjf.edu.br

36 Embora saibamos que há um maior monitoramento de escrita por parte do aluno quando ele está envolvido com atividades escolares, conforme pesquisas já comprovaram, fazemos essa afirmação baseadas na nossa experiência enquanto professoras desses discentes específicos envolvidos nessa pesquisa. No breve período em que estivemos no ensino presencial, era comum vê-los entregando as produções de texto sem releitura e autoavaliação. No ensino remoto, durante as aulas do Projeto Itinerários

com a própria autora da obra, Clarice Lispector, anuncia que escreverá “tudo o que me vier à mente com o menor policiamento possível”. E é isso que iremos discutir neste trabalho, resultado de um processo de pesquisa-ação desenvolvido no âmbito do Projeto Itinerários de Escrita – um projeto planejado, conduzido e avaliado como parte da formação de uma residente em Língua Portuguesa do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os Itinerários de Escrita consistiram em intervenção extracurricular em que se ofertaram oficinas de aprimoramento da escrita aos alunos dos oitavos anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII nos anos de 2020 e 2021, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessas oficinas, buscamos ir além de testar estratégias para correção do texto do aluno, mas sim construir maneiras de desenvolver uma atitude autônoma sobre o processo de escrita - que inclui etapas de revisão e reelaboração do próprio texto -, a qual denominamos “postura de escritor”. O projeto integrou a pesquisa-ação desenvolvida pela residente docente para a elaboração de seu Trabalho de Formação Docente (TFD), apresentando, portanto, um duplo papel: o de promover o desenvolvimento da escrita dos alunos, de um lado, e o de fomentar a formação de uma professora-pesquisadora, por outro.

A abordagem da produção de textos na escola ainda constitui um dos grandes desafios do professor de língua portuguesa. Isso ocorre porque as salas de aulas repletas de alunos e as muitas turmas de anos diferentes assumidas pelo professor, com frequência em mais de uma escola, fazem com que a produção de texto, por vezes, seja exigida como tarefa avaliativa somativa, sobre a qual pouco se reflete e se desenvolve. Tal cenário reitera a formação de alunos que têm dificuldades em ver suas produções como um processo, encarando-as como produtos prontos e acabados, raramente revisitados.

Como forma de contribuir para a consecução de uma abordagem de ensino em que a produção de texto seja tomada como processo em construção, cujo cerne seja uma avaliação formativa (MARCUSCHI, 2021; 2007), as aulas de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, têm prezado pelo ensino e aprendizagem de produção

de Escrita, isso também foi notado e verbalizado pelos próprios estudantes. Eles pediam para ler a produção, a qual eles julgavam estar finalizada, para o grupo e, durante essa oralização, eles mesmos iam fazendo correções, sem a necessidade mínima de orientação das professoras. Quando questionados, respondiam que afirmaram ter terminado, mesmo antes de lerem o próprio texto para possíveis revisões.

textual focado em situações de interação. Isso porque a concepção de linguagem e a proposta de ensino de língua materna adotadas em nossa prática docente e, portanto, ao longo do desenvolvimento deste projeto, alinham-se à perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que toma a linguagem como prática social, cultural e historicamente situada, fundada na interação entre sujeitos sócio-históricos (VYGOTSKI, 1985[1933]; BRONCKART, 2008; 2006). Como consequência desse enquadramento teórico, temos duas implicações, uma acerca do que é tomado como objeto de ensino nas aulas de LP do colégio - os gêneros textuais; outra relacionada à metodologia de ensino dessas aulas, as quais são planejadas tendo em vistas dois dispositivos desenvolvidos no ISD - o modelo didático de gênero (MDG) e a sequência didática (SD).

O gênero textual, portanto, é ao mesmo tempo objeto e ferramenta de ensino do colégio, o que já indica a ancoragem social das aulas, uma vez que o trabalho com gêneros precisa considerar o contexto social de produção e a recepção dos textos. Isso significa que o ensino de língua busca criar para o aluno situações as mais próximas possíveis das reais de comunicação.

Uma vez que o ponto de partida dessas aulas são os gêneros textuais, é necessário o desenvolvimento do Modelo Didático de Gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) (MDG), isto é, o levantamento das dimensões ensináveis daquele gênero identificadas pelo professor, as quais, por sua vez, guiarão a elaboração da sequência didática e orientarão a intervenção do professor. De posse do MDG, o professor constrói a Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) (SD) que será desenvolvida em sala. Trata-se de uma intervenção sistemática e progressiva em torno de um gênero textual, a qual prevê as etapas de apresentação da situação de produção, produção inicial, módulos e produção final, seja para atividades com foco no eixo de oralidade ou de escrita.

Esses são os pilares do ensino de língua portuguesa do Cap. João XXIII, o qual se baseia na ampliação da visão de língua reorientada pelos Parâmetros Curriculares nacionais. Ao citar essa mudança de perspectiva dos PCN, Lima (2021) destaca que:

(...) dentre as orientações desse documento não oficial, a ampliação da visão de língua, que deixa de ser considerada apenas como instrumento de comunicação e passa a ser compreendida como

instância de interação, de troca entre usuários sócio-historicamente definidos; a inserção das atividades de leitura, de escrita e de oralidade nas práticas de letramento; e uma concepção de ensino-aprendizagem como um trabalho conjunto, que se dá entre professor e aluno, sendo este considerado como sujeito ativo, também responsável pela construção de seus conhecimentos. (LIMA, 2021, p.23).

Nessa perspectiva, assumindo-se a importância do trabalho com a produção de texto em sala de aula e o papel relevante da interação entre aluno e professor no processo da elaboração de um texto, com vias à formação de alunos - produtores de textos - autônomos e críticos, o projeto que será apresentado teve como intuito buscar estratégias que auxiliassem o aluno na construção da textualidade, por meio de orientações de atividades de refação do texto com intuito de desenvolver uma postura de escritor, isto é, aquele que autonomamente reconhece que o processo de escrita prevê a revisão e a reelaboração do próprio texto. O intuito desse capítulo é que, a partir da apresentação e discussão de algumas dessas estratégias, outros professores - não apenas de Língua Portuguesa - possam encontrar um ponto de partida para elaborar suas próprias intervenções voltadas para o desenvolvimento da produção escrita.

É importante ressaltar que, embora esta não seja uma pesquisa que focaliza especificamente o ERE, ela foi desenvolvida durante a pandemia de coronavírus no Brasil, período em que as escolas da cidade de Juiz de Fora permaneceram fechadas para aulas presenciais, de forma que as contingências e readaptações próprias desse contexto de ensino fazem-se sentir ao longo de todo nosso percurso. Em decorrência desse cenário, foram realizados ajustes no calendário letivo, de forma que, embora a pesquisa tenha se estendido ao ano de 2021, as intervenções a ela associadas referem-se ao ano letivo de 2020, concluído em 05 de março de 2021.

Adotando-se o procedimento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; CHISTÉ, 2016), em que se mobilizam os participantes da pesquisa na realização de ações por parte dos grupos envolvidos nos problemas investigados e são elaboradas estratégias de ações pautadas na análise constante do próprio fazer pedagógico, a intervenção realizada nasceu de dificuldades observadas a partir da produção de textos dos alunos de oitavos anos. Assim, embora as

produções de texto dos estudantes evidenciassem maior desenvolvimento de capacidades de ação e capacidades discursivas (CRISTÓVÃO, 2013) ligadas aos gêneros textuais com que se trabalhava, tais como situação comunicativa, suporte, possíveis finalidades visadas e estrutura prototípica, as produções de texto demonstravam grandes inadequações relacionadas a capacidades linguístico-discursivas (CRISTÓVÃO, 2013), tais como uso inadequado ou inexistente de pontuação, ortografia e construções sintáticas, o qual, de acordo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, já deveriam estar consolidados nesta etapa escolar (BRASIL, 2017). Com vias a compreender melhor o problema identificado e intervir nessa situação de modo a não promover a "higienização" dos textos dos alunos, mas de contribuir para seu desenvolvimento, foi proposta uma sequência de atividades e de estratégias (inspiradas na visão de sequência didática de DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) que exigiam o trabalho interativo de autor-texto-leitor do texto (cf. KOCH; ELIAS, 2006). Deve-se considerar, ainda, que, tendo em vista a perspectiva de ensino de produção textual assumida neste projeto e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da escrita, o "leitor" desse texto foi, antes dos destinatários finais previstos pela situação de produção, a professora pesquisadora e o próprio autor do texto, visto considerar-se o texto como objeto de um processo em construção. Para tanto, o processo de revisão mediada (PINTO, no prelo) – uma intervenção após escrita realizada individualmente, entre professor e aluno – se fez crucial no desenvolvimento dos estudantes. A revisão mediada e o uso da lista de constatações (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), mostraram-se válidos para a articulação do trabalho de refacção, associado ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas. A mobilização dessa estratégia de intervenção após escrita, no contexto dos Itinerários de Escrita, será discutida neste capítulo.

1 O processo de produção textual

Em uma perspectiva interacionista do ensino de línguas, a produção textual é um processo altamente complexo, que envolve não apenas fatores cognitivos, mas também sociais, prevendo a interação entre autor e leitor, mediada pelo texto (KOCH; ELIAS, 2006). Há um sujeito que escreve, com determinada intenção comunicativa, inserido em uma situação, com vistas a

atingir interlocutores específicos. Para alcançar seus objetivos, ele se valerá de um gênero textual, o qual, ao mesmo tempo em que será adaptado aos propósitos do sujeito, o levará também a adaptar-se aos modelos sócio-historicamente construídos de produção desse gênero (BRONCKART, 2006; 2008).

Nesse ponto, cabe fazer algumas observações em relação ao gênero textual, tendo em vista sua relevância para a organização de diversas propostas de ensino de línguas que o tomam como objeto de ensino e aprendizagem. Dolz e Gagnon (2015) defendem que o gênero se apresenta como instrumento não apenas para a interação, mas também para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos: como o gênero é um pré-construído social, no processo de apropriação desse gênero, um indivíduo não apenas atribui significado a ele, mas desenvolve capacidades para colocá-lo a seu favor (VYGOTSKY, 1985[1933] apud DOLZ; GAGNON, 2005). É a partir dessa percepção que propostas para o ensino de produção textual bastante difundidas no Brasil, como a de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), propõem a elaboração de modelos didáticos de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e de sequências didáticas de gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Embora não tenhamos seguido em todos os aspectos a estrutura prototípica da sequência didática tal como proposta pelos autores citados, esses dispositivos didáticos apresentam importantes princípios que nos guiaram, quais sejam: a proposição de situações de comunicação próximas daquelas que se encontram na vida em sociedade, para que se produza um exemplar de um gênero textual tendo em vista as práticas sociais às quais ele se associa; a busca por proporcionar, nos alunos, um comportamento mais consciente e autorregulador em relação às próprias ações de linguagem; e, ainda, a percepção da escrita como fenômeno complexo e processual, que exige trabalho e elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). Destacamos, ainda, a relevância de o professor elaborar diagnósticos a partir das produções dos alunos, de modo a identificar as capacidades de linguagem que ainda precisam ser desenvolvidas para, assim, planejar suas intervenções.

Quando dizemos que a escrita ocorre de forma processual, isso significa que há diversas etapas envolvidas em sua realização. Um escritor experiente dificilmente transporá suas ideias no papel tão logo decida escrever e tampouco dará seu texto como pronto e acabado antes de revisá-lo e fazer sucessivas alterações. Existem diferentes propostas para as etapas ou níveis em que o

processo de escrita se divide. Neste trabalho, optamos por tomar como referencial para discussão teórica as etapas delineadas por Passarelli (2012). Segundo a autora, a primeira etapa envolvida na produção de texto é o planejamento, em que o produtor do texto busca em diversas fontes e seleciona informações necessárias a seu texto, assim como organiza suas ideias em um plano textual (PASSARELLI, 2012). Na segunda etapa, ocorre, de fato, a construção de uma primeira versão do texto pretendido por meio da mobilização de unidades linguísticas, a qual é nomeada por Passarelli (2012, p. 157) como "tradução de ideias em palavras". A terceira etapa é a de revisão e reescrita (agrupadas juntamente porque, muitas vezes, confundem-se e ocorrem concomitantemente), fase em que o sujeito escritor volta a seu texto e busca reler o que produziu com um olhar mais crítico, de forma a identificar quais adequações precisam ser feitas, tendo em vista tanto seu projeto de texto, o sentido global pretendido e os parâmetros da situação de comunicação. A quarta e a última etapa delineada por Passarelli (2012) é a editoração, em que se tornam mais prementes as preocupações relativas à apresentação do texto diante de seu leitor.

Em todas essas etapas, que não necessariamente ocorrerão de forma linear, mas, antes, "de modo recursivo, interativo e interrelacionado" (MARCUSCHI, 2007, p. 73), está presente um componente de monitoramento e controle do próprio texto, o qual Passarelli (2012) denomina "guardião do texto". É por meio desse monitoramento que regulamos nossa própria produção textual, mantendo uma vigília constante sobre a condução do próprio processo de escrita, com suas etapas, tendo em vista nossos objetivos, e sobre as alterações que fazemos no texto (PASSARELLI, 2012). Esse elemento de vigilância pode ser associado a um dos principais objetivos postulados por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 93) para o trabalho com a produção escrita na escola: "desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação". Nesse contexto, não é possível formar produtores de textos críticos e reflexivos sem que se observem os aspectos interacionais, discursivos e linguísticos envolvidos na produção de textos. De forma semelhante, não se pode pretender que esses produtores desenvolvam sua autonomia sem que se observe o caráter processual da escrita, que requer a capacidade de monitorar o próprio progresso. Assim, um dos grandes desafios para melhorar as competências de escrita dos alunos sem deixar de contemplar

questões tão complexas reside, justamente, em saber intervir e mediar esse processo de forma adequada, tema que será abordado a seguir.

2 Correção da produção de textos escritos

Além de trazer consequências para as propostas de produção e para as mediações realizadas pelo professor ao longo das diversas etapas da produção textual, abordar o ensino de escrita de forma processual requer que ele veja, no texto do aluno, mais do que um produto acabado. Esse texto é, antes de tudo, uma fonte de informações para criar hipóteses acerca das representações que o redator aprendiz construiu acerca da situação de comunicação, das capacidades de linguagem já consolidadas por ele ou daquelas que ainda precisam ser desenvolvidas e das estratégias das quais ele já consegue (ou não) se valer em sua produção (PASSARELLI, 2012). Tal recurso é valioso para guiar o planejamento e as próximas intervenções do professor, que deve utilizá-lo para realizar um diagnóstico e identificar pontos em que o aluno precisa de ajuda, numa perspectiva de avaliação formativa (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004; MARCUSCHI, 2006; PASSARELLI, 2012;).

Não é possível explorar tantas possibilidades abertas por uma produção escrita se o professor corrigi-la única e exclusivamente em termos de certo ou errado, a partir de uma perspectiva higienista, na qual se busca apenas marcar aquilo que está em desacordo com a norma padrão. Ainda pautadas na avaliação formativa, Passarelli (2012) e Ruiz (2015) defendem que o professor, ao ler o texto do aluno, atue como um correvisor, que dialogue com o autor a partir de uma leitura colaborativa, em parceria. As intervenções do docente nesse texto devem favorecer o olhar crítico do aluno para aquilo que escreveu, instando-o a fazer alterações para burilar sua produção. Essas alterações podem referir-se tanto a aspectos mais especificamente localizados, como erros ortográficos ou de pontuação, quanto a questões mais amplas, relacionadas à coerência textual ou à estruturação dos parágrafos.

Ao tomar como objeto de pesquisa as próprias correções de texto realizadas por professores da educação básica, Ruiz (2015) expande as categorias de correção estabelecidas anteriormente por Serafini (1989), e passa a elencar quatro tipos de correção textual realizadas pelo professor: indicativa (aquela em que o professor demarca por meio de sinais, no corpo ou na margem do texto,

os trechos em que identifica algum problema), resolutiva (não apenas indica onde está o problema, mas o resolve, na margem, no próprio corpo do texto ou no espaço após o texto do aluno), classificatória (aquela em que o docente classifica a inadequação encontrada em determinado segmento do texto, geralmente nas margens da folha) e textual-interativa (nas margens ou no pós-texto, o professor escreve recados destinados ao aluno, cujo conteúdo podem ser os erros identificados na produção, as ações dele esperadas na revisão e na reescrita do texto, o próprio processo de correção realizado pelo professor ou, até mesmo, palavras de censura ou de incentivo), tendo esta última sido acrescentada pela pesquisadora brasileira. Nesta subseção, até o momento, abordamos um aspecto específico do trabalho com a produção textual na escola: as possibilidades de intervenção do professor com relação ao texto já produzido pelo aluno. Essa discussão foi realizada para que possamos, mais adiante, estabelecer relações entre a intervenção realizada neste projeto e aquelas que já são comumente realizadas no ensino de produção textual.

Além disso, a relevância da postura dialógica e processual nas intervenções realizadas após a escrita do aluno, abordada acima, destaca a potencialidade dos Itinerários de Escrita, tendo em vista seu duplo papel, abordado na Introdução. A exploração teórico-prática de possibilidades de fornecer *feedback* a partir das produções textuais é formativa tanto para a residente docente quanto o aluno – para a primeira, porque a leva a refletir criticamente e a instrumentaliza para lidar com um aspecto crucial do ensino de escrita; para o segundo, porque lhe proporciona oportunidades para aprimorar a produção escrita em colaboração com a docente.

Na seção a seguir, explicitaremos aspectos relacionados às oficinas dos Itinerários de Escrita, com destaque para a estratégia de intervenção após escrita, que denominamos “revisão mediada”.

3 Projeto Itinerários de Escrita: metodologia desenvolvida

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; CHISTÉ, 2016), conforme já indicado na introdução deste capítulo. Isso porque, como é possível observar a partir do exposto até aqui, buscamos intervir de forma a solucionar problemas encontrados em nosso campo de

atuação, e as decisões tomadas foram orientadas tanto com base em aportes teóricos quanto na análise constante dos procedimentos e estratégias adotados.

Nesta seção, detalharemos os procedimentos desenvolvidos no projeto de modo a servir como uma sugestão a professores de diversas áreas que desenvolvam trabalhos com a escrita. Embora as discussões travadas até aqui sejam densas e pareçam específicas da área da linguagem, a metodologia desenvolvida no projeto é replicável em várias disciplinas, visto ser comum a exploração de resumos, resenhas, artigos e outros gêneros escritos em trabalhos escolares. O eixo da escrita, portanto, é de responsabilidade não apenas do professor de português. Por isso, consideramos a apresentação desse modelo³⁷, exposto nesta seção, fundamental, na medida em que pode sugerir um caminho aos docentes interessados nessas questões.

O projeto Itinerários de escrita foi elaborado com vistas a solucionar as dificuldades em produção textual identificadas nas turmas de oitavo ano em que atuávamos. Devido ao longo período de suspensão das atividades letivas, necessário para a estruturação de uma proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) que abrangesse da melhor forma possível os mais de 1000 alunos da instituição, era esperado que houvesse desafios à adaptação na volta às aulas. No entanto, ao realizar diagnósticos a partir de produções textuais de nossos alunos, deparamo-nos com um problema inesperado: muitos alunos apresentavam dificuldades além das esperadas para seu ano de escolaridade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, já para alunos dos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, é previsto o desenvolvimento de habilidades como “Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita”, “pontuar textos adequadamente” (BRASIL, 2017, p. 171), “utilizar (...) conhecimentos linguísticos e gramaticais” (BRASIL, 2017, p. 171), entre os quais destacam-se “modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação” (BRASIL, 2017, p. 173), e, ainda, “utilizar recursos de coesão referencial (nomes e pronomes)” e “mecanismos de representação de diferentes vozes” (BRASIL, 2017, p. 173). Observamos, portanto, que habilidades previstas até mesmo para anos anteriores ao oitavo precisavam

37 Utilizamos o termo “modelo” aqui não com o significado de “abordagem ideal”, a qual deve ser seguida e aplicada sem alterações, mas sim no sentido de **exemplo** do que fizemos dentro da nossa realidade. Cabe ao professor interessado avaliar o que vale ao contexto de trabalho dele, fazendo as adaptações que julgar necessárias.

ser desenvolvidas. Acreditávamos, àquela época, que precisávamos desenvolver uma sequência de aulas que abordasse capacidades linguístico-discursivas, focalizando sobretudo aspectos notacionais da língua, uma vez que, segundo nossos diagnósticos das produções, os alunos ainda não os dominavam.

É importante destacar que, embora estejamos focalizando, neste texto, a mobilização de recursos das capacidades linguístico-discursivas - em que dificuldades se manifestaram em maior frequência e intensidade nas produções dos alunos -, as capacidades de ação e discursivas não passaram despercebidas, assim como a dificuldade de alguns alunos em planejar sua escrita de modo a favorecer essa organização. Como a proposta do projeto foi, justamente, a de articular as capacidades de linguagem de diferentes categorias, esses aspectos também foram contemplados durante nossas intervenções, sempre tendo em vista o gênero textual e os parâmetros da situação de comunicação.

Discutimos, na seção anterior, formatos de correção textual já identificados na prática de professores de Língua Portuguesa. No entanto, no contexto de ERE e diante das dificuldades específicas de nossas turmas, houve dificuldade em implementar tais estratégias. A própria utilização das margens ou do corpo texto é um fator de destaque nas categorias de correção elencadas por Ruiz (2015), o que mostra como as estratégias consolidadas até então ancoravam-se, em grande parte, na materialidade do texto do aluno na folha de papel. A devolutiva escrita do professor diante das produções precisava ser escrita numa pequena caixa de texto disponibilizada pela plataforma Moodle³⁸ logo abaixo da atividade postada pelo aluno. A associação da estratégia textual-iterativa a correções indicativas ou classificativas, uma combinação propícia para a articulação das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, não se fazia possível naquele contexto.

Além das dificuldades ocasionadas pelos moldes da plataforma, a distância imposta pelo ERE parecia impor obstáculos a um engajamento mais profundo dos alunos nas atividades, principalmente naquelas que exigiam retorno, reflexão e reelaboração sobre o próprio texto, de forma que nossas devolutivas pareciam, muitas vezes, esquecidas. Dessa forma, além de encontrar intervenções para o ensino de escrita que nos permitissem articular capacidades de

38 Plataforma de ensino e aprendizagem online utilizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, adotada pelo Colégio de Aplicação João XXIII durante o ERE.

ação, discursivas e linguístico-discursivas, havia também o desafio de engajá-los nessas atividades.

Foi em resposta a essas dificuldades que implementamos o projeto extracurricular Itinerários de Escrita, com oficinas de aprimoramento da escrita para alunos do oitavo ano do Colégio de Aplicação João XXIII. As oficinas foram planejadas e implementadas tendo-se em vista os princípios da sequência didática de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004) e buscando-se contemplar o caráter processual da escrita. Dez estudantes voluntários participaram do projeto, cujos encontros síncronos, que podiam ser coletivos - com todos os alunos do projeto - ou individuais, ocorriam em contraturno.

Partindo da recepção positiva das turmas do oitavo ano às narrativas de enigma que já haviam lido, a proposta de produção final que guiou as oficinas foi a elaboração de uma carta para um jogo de tabuleiro de resolução de enigmas, à semelhança de Scotland Yard ou de Detetive, o qual, posteriormente, recebeu dos alunos o nome “Mistérios Sombrios no João XXIII”. As cartas conteriam enigmas³⁹, elaborados pelos próprios estudantes, que os jogadores teriam que solucionar, movendo-se pelo tabuleiro para encontrar pistas. O espaço das narrativas de enigma seria o próprio colégio, e os cenários do tabuleiro, onde os jogadores entrariam para coletar pistas, seriam, também, partes da escola. O público-alvo do jogo seriam os alunos dos próximos oitavos anos. A proposta e os parâmetros da situação de comunicação que a caracterizavam foram apresentados aos alunos já na primeira oficina, mas, antes de chegar à versão final da carta do jogo, foram solicitadas outras produções que dialogavam diretamente com a produção final. O Quadro 1, abaixo, sintetiza as produções que foram solicitadas aos alunos ao longo da oficina.

39 Esse gênero, portanto, assemelha-se ao gênero conto de enigma, com a diferença de que não apresenta o desfecho, visto não solucionar o mistério, o que é de responsabilidade dos jogadores descobrirem.

Quadro 1 - Produções solicitadas aos alunos

| Proposta de produção | Produto | Propósito |
|--|---|--|
| Produção Inicial | Carta para o jogo de tabuleiro Scotland's Yard | Ter sua carta selecionada para ser acrescentada ao exemplar de Scotland's Yard da coleção. |
| Produção intermediária (1ª e 2ª versões) | Novas cartas para o jogo de tabuleiro Scotland's Yard | Praticar e se preparar para a produção final |
| Produção final (1ª e 2ª versões) | Carta para o jogo "Mistérios Sombrios no João XXIII" | Contribuir com a elaboração do jogo destinada aos colegas. |

Ao longo dos encontros coletivos, foram mobilizadas diferentes estratégias e instrumentos para favorecer o desenvolvimento da produção textual dos alunos, como a lista de constatações (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004) e escrita monitorada (SANTOS, 2015). Esta última, utilizada na Produção Intermediária⁴⁰, é um dispositivo que pode ser integrado à sequência didática como uma de suas etapas, desenvolvido em projetos de orientação da professora Dr.^a Lucilene Hotz Bronzato, em que o aluno produz um texto do gênero visado tomando como ponto de partida pistas ou instruções elaboradas a partir de outro já existente, chamado de texto modelar. Os textos da Produção Intermediária foram escritos a partir de pistas que tinham como texto modelar uma das cartas originais do jogo Scotland Yard, intitulada "O caso do assassino do 'Lucky Lady'". Como exemplo dessas pistas, para que seja possível compreender melhor o processo de escrita monitorada, podemos citar: "1. No 1º parágrafo, narre que Peter Bacon pediu a ajuda do detetive Sherlock Holmes para solucionar o assassinato do capitão de navio John Bacon" ou "2. Ainda no 1º parágrafo, informe que: o capitão John Bacon era proprietário de um navio chamado "Lucky Lady (...)". Essas pistas vêm precedidas de uma contextualização acerca do texto modelo. Nossa experiência com esse dispositivo mostrou que, ao trazer já definidas uma série de questões macroestruturais, relacionadas ao plano geral do texto, a escrita monitorada permite que o aluno focalize o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (PINTO, no prelo). As intervenções realizadas a cada encontro podem ser conferidas no quadro disponibilizado no Anexo I. Para a discussão

40 Maiores detalhes sobre o processo de escrita monitorada implementado nos Itinerários de Escrita, que culminou na Produção Intermediária à qual nos referimos, conferir Pinto (no prelo).

desenvolvida neste capítulo, nos deteremos nos procedimentos de revisão mediada, pois são fundamentais para a discussão dos resultados obtidos.

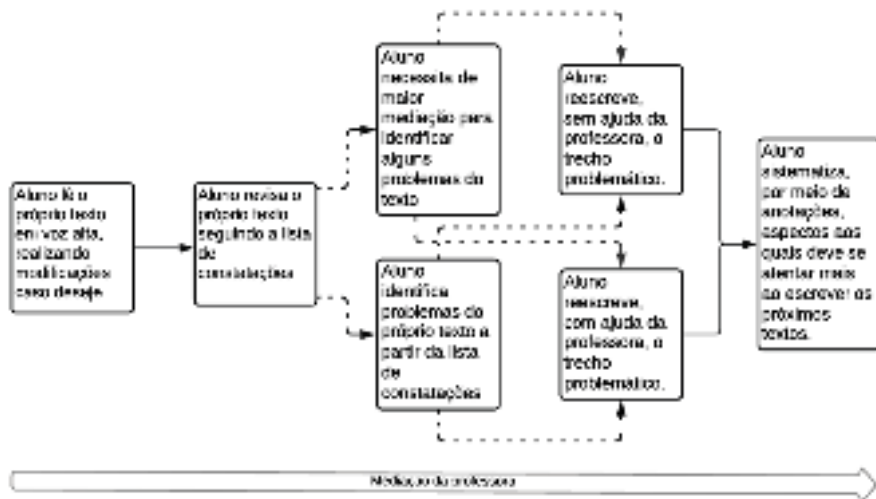
Durante os encontros de revisão mediada, cuja duração variava entre 40 e 50 minutos, foram realizadas, para cada aluno, as intervenções posteriores à escrita das primeiras versões da Produção Intermediária e Produção Final. É importante observar que as oficinas do projeto foram planejadas e implementadas pela residente docente com a orientação da professora da turma, mas que os encontros de revisão mediada, que previa interação entre o par docente-aluno, foram conduzidos exclusivamente pela residente. Embora tivéssemos feito diagnósticos a partir das produções dos estudantes, tomamos a decisão metodológica de não mostrar aos alunos, de início, nenhuma correção ou anotação resultante desse diagnóstico, com a intenção de fomentar uma postura ativa e mais crítica diante do próprio texto. Isso porque a proposta inicial era trabalharmos as capacidades linguístico-discursivas identificadas como ainda não consolidadas a partir do próprio texto do aluno, à semelhança do que já fora proposto por Geraldi (2011[1984]). Para tanto, nos preparávamos para o desafio primeiro de estimular essa postura ativa e crítica do aluno para que ele percebesse os problemas da própria produção e, em seguida, pudéssemos ensiná-lo a resolver esses mesmos problemas. O formato individual dos encontros, além de permitir a diferenciação das intervenções de acordo com as dificuldades de cada um (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), favoreceria também a interação entre professora e aluno, importante para essa etapa do projeto.

Essa intervenção, no entanto, mudou nossa própria avaliação inicial acerca dos obstáculos enfrentados pelos estudantes. Como é recorrente em pesquisas-ação, a própria análise dos resultados obtidos com as estratégias adotadas ao longo da pesquisa leva a novos olhares sobre o problema inicial. Foi através dessas interações que foi possível perceber nossa tese central: a maioria dos alunos realizava suas correções sozinhos, reconhecia a necessidade de reelaboração na medida em que liam seus textos em voz alta às professoras e utilizava, com mediação destas, a lista de constatações. Como dificilmente havia necessidade da parte destas de explicar, ou ao menos apontar os desvios, afirmamos que estes alunos precisavam desenvolver a “postura de escritor”, relendo seu texto e o reelaborando, antes de enviar às professoras e apresentá-lo como “finalizado”. Faltava, portanto, tornar consciente no aluno o processo

de revisão, mais do que explicar e demonstrar aspectos notacionais da língua, como acreditávamos a princípio, o que poderá ser melhor observado na subseção seguinte.

Percebendo isso, passamos a colocar em primeiro plano os procedimentos que instigavam o aluno a olhar novamente para o próprio texto, fomentando desenvolvimento de capacidades relacionadas ao "guardião do texto" (PASSARELLI, 2012) e à construção de uma postura de escritor. Juntos, esses procedimentos formam o processo de revisão mediada. Com a intenção de dar clareza quanto à forma como a revisão mediada foi realizada, apresentamos a Figura 1:

Figura 1: Procedimentos realizados na revisão mediada



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Na seção seguinte, apresentamos com mais detalhes as etapas desenvolvidas durante a revisão mediada com os alunos do projeto e apresentaremos alguns exemplos oriundos dessa atividade com Bruno (nome fictício), relativa à Produção Intermediária. Uma análise mais extensiva das capacidades linguístico-discursivas em cada produção desse aluno pode ser conferida em Pinto (no prelo).

4 A revisão mediada nos Itinerários de Escrita: desenvolvendo o olhar crítico e o controle consciente sobre a própria produção textual

Para dar continuidade às discussões desenvolvidas neste texto, tomaremos como ponto de partida as produções de Bruno, para compreender como as intervenções ocorreram a partir delas. O quadro abaixo mostra a primeira versão de sua Produção Intermediária⁴¹.

Quadro 2: Produção Intermediária - Primeira Versão de Bruno

Bacon Molhado

Peter Bacon chegou na porta do Sherlock para pedir ajuda a resolver o assassinato do seu tio, Jonh Bacon era dono navio Lucky Lady seu corpo foi encontrado morto uma noite anterior, Peter ficou muito preocupado com a morte do seu tio pois ele era seu único parente então era como fosse seu pai para Peter

O Sr. Bacon era proprietário de uma firma de transporte de mercadorias, Jonh operava seu barco no Canal Inglês, o Lucky Lady estava uma semana em Londres esperando ser carregado para levar para outros lugares, o capitão foi encontrado na sua cabine com o sangue escorrendo no seu olho pois ele foi golpeado com objeto solido, no barco não avia nenhum tripulante, mas ele foi encontrado por volta de meia noite mais os tripulantes sabiam que o capitão tinha passeado pelo parque depois ao bar

Conforme o tempo se passou descobrimos que Peter e o capitão havia despedido seu ajudante Chester Siebert o principal suspeito de roubo de mercadoria, Chester foi visto na noite anterior das docas com o imigrante Lester e dono da marca Hazel

Holmes começou a procurar pistas para descobrir quem matou o capitão, então ele foi a procura de motivos, a arma do crime, e a onde a arma esta escondida

Depois de Peter sair Sherlock fala ao Watson que a ajustiça será feita

E qUE oS JOgOS COmEçEM

Ao realizar um diagnóstico dessa produção, identificamos como principais dificuldades: o uso de recursos coesivos referenciais de forma adequada; o emprego de modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas; a pontuação adequada do texto, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão; o uso de organizadores sequenciais e temporais na construção de sequências narrativas. Isso não significa que não existissem outros problemas no texto, mas é preciso escolher quais aspectos focalizaremos no trabalho subsequente à produção do aluno, compreendendo que o desenvolvimento da produção textual é

41 Atribuímos o nome de Produção Intermediária, pois a Produção Inicial é considerada o marco zero, a primeira produção que os alunos fizeram antes mesmo do projeto Itinerários de Escrita, em uma avaliação da turma. Foi nesse momento que eles tiveram o primeiro contato com o gênero carta de jogo.

gradativo e não permite que todas as dificuldades sejam sanadas de uma única vez (GERALDI, 2011[1984]).

Essas dificuldades foram diagnosticadas e registradas por meio de notas feitas pela professora da turma e pela residente docente, mas não mostramos a Bruno nenhum tipo de correção, devido aos motivos já explicados na seção anterior. Ainda que, naquele ponto, pensássemos que nosso desafio principal seria o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas ligadas às dificuldades diagnosticadas, era importante deixar que Bruno olhasse para o próprio texto, inclusive para compreendermos até que ponto ele tinha consciência das próprias dificuldades. Para tanto, o passo da residente na revisão mediada foi pedir que o aluno lesse o próprio texto em voz alta, já com alguns dias de distância de quando havia finalizado a produção. A única interrupção que se fazia era, ao final de um ou dois parágrafos, perguntar se havia algo que o aluno gostaria de alterar naquele trecho. Já nessa altura, com a estratégia de leitura em voz alta, Bruno foi capaz de perceber alguns problemas relacionados à mobilização de recursos coesivos referenciais. O aprendiz realizou, sem muita ajuda, as operações necessárias para solucionar o problema identificado, substituindo, por exemplo, a construção inadequada "seu pai para Peter" por "um pai para o garoto".

Essa etapa de leitura em voz alta, portanto, pode ser muito profícua para que o aluno comece a aguçar seu olhar em relação ao próprio texto. Caso o professor tenha dificuldade para disponibilizar momentos individuais com seus alunos, solicitar que o aluno faça essa leitura gravando sua própria voz por meio de um computador ou celular pode ser uma alternativa interessante.

Apesar da importância dessa estratégia, nem sempre todas as dificuldades serão percebidas logo nesse ponto. Sendo assim, na revisão mediada, a lista de constatações foi utilizada como instrumento para mediar o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao "guardião do texto" (PASSARELLI, 2012). Esse instrumento já era adotado em nossa prática pedagógica antes dos Itinerários de Escrita, mas havia, por parte dos alunos, uma dificuldade para se apropriar dele, por mais que buscássemos demonstrar sua função ao solicitar uma produção escrita. Por outro lado, durante a revisão mediada, a mediação mais próxima, feita pela residente, parece ter permitido melhor apropriação desse instrumento.

A lista de constatações adaptada à produção de uma carta para o jogo Mistérios Sombrios no João XXIII foi elaborada previamente, não com o objetivo de esgotar todos os aspectos que poderiam ser explorados numa produção como essa, mas sim de direcionar melhor o olhar do aluno aos elementos que selecionamos como centrais naquele momento, tanto para a produção desses exemplares do gênero, nessa situação específica de produção, quanto para o desenvolvimento de capacidades identificadas como necessárias a partir do diagnóstico das produções. Na revisão mediada, após a leitura em voz alta, o aluno utilizava essa ficha com a ajuda da residente, voltando ao seu texto para checar se estava de acordo com cada item. Ao focalizar um item da lista por vez, o aluno pode direcionar sua atenção a diferentes aspectos de seu texto, indo de uma leitura mais geral (a primeira, em voz alta) para uma leitura mais analítica, localizando elementos específicos - o que, muitas vezes, pode ser uma dificuldade, sobretudo para o aluno que ainda não tem o costume de revisar o próprio texto. Esse uso da lista de constatações, com sucessivos retornos ao texto, ilustra a mudança de postura que se exige tanto de professores quanto de alunos ao trabalhar a escrita numa perspectiva processual.

No quadro abaixo, apresentamos a lista de constatações utilizada para revisão da Produção Intermediária. A intenção, ao reproduzi-la aqui, é oferecer aos professores de distintas áreas um exemplo, para que, ao solicitar uma produção escrita, os docentes possam elaborar - até mesmo em conjunto com os alunos - as fichas adequadas aos parâmetros de sua produção. É importante destacar que essa lista deve ser montada de acordo com os objetivos da produção de texto⁴². Podem ser incluídos, por exemplo, aspectos relacionados ao conteúdo, como “meu texto apresenta personagens, dentre eles um protagonista e um antagonista?”. Nesse caso, não o fizemos pelo fato de a trama do texto estar predeterminada pelas instruções do processo de escrita monitorada supracitado, elaboradas a partir do texto modelo.

42 Em caso, por exemplo, de solicitação de um resumo sobre determinado conteúdo, na lista pode conter: 1. Fui fiel à obra analisada; 2. Deixei explícito para o leitor de qual obra se trata este resumo; 3. Não fiz comentários sobre a obra;

Quadro 3 - Ficha de constatações para produção de narrativa de enigma em carta para jogo de tabuleiro

| | O que devo conferir | Confere | Não confere |
|---|--|---------|-------------|
| 1 | A minha carta deixa os enigmas (o assassino, o motivo, a arma do crime e onde a arma se encontra) para que o jogador resolva. | | |
| 2 | A minha carta narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito. | | |
| 3 | A minha carta narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador). | | |
| 4 | A minha carta não contém erros de ortografia em seu texto. (Por exemplo: trocar <i>s</i> por <i>ç</i> ou <i>rr</i> por <i>r</i> são erros de ortografia; escrever nomes próprios com letra minúscula e deixar de acentuar palavras, também). | | |
| 5 | A minha carta não apresenta períodos (frases) longos demais (por exemplo, uma única frase com 9 linhas é um período longo demais!). | | |
| 6 | O texto da minha carta não contém repetição excessiva de palavras (por exemplo: dizer "o capitão" ou "John" o tempo todo). | | |
| 7 | Eu utilizei pontuação adequada para mostrar que reproduzi diretamente a fala ou o pensamento de um personagem. | | |
| 8 | A minha carta recebeu um título que está de acordo com a história narrada. | | |
| 9 | Os jogadores poderiam ler o texto da minha carta em voz alta sem ficarem confusos. | | |

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Nesse uso específico da lista de constatações, o papel da residente docente era, em grande parte, elucidar, exemplificar ou buscar outras estratégias para tornar mais concreta a configuração que os elementos mencionados na lista poderiam assumir no texto. Com esses procedimentos, Bruno, por exemplo, identificou inadequações relacionadas aos itens 4, 6 e 9. A partir dessa percepção, realizou alterações como o uso de pronomes pessoais do caso reto para diversificar os mecanismos de retomada na cadeia coesiva⁴³; a corre-

43 Dessa maneira, Bruno transformou o trecho inicial do texto em dois períodos: "Peter Bacon chegou na porta do Sherlock para pedir ajuda a resolver o assassinato do seu tio, Jonh Bacon. Ele era dono navio Lucky Lady (...)".

ção de palavras com ortografia incorreta (substituindo “solido” por “sólido”, por exemplo) e a adição de pontuação ao final dos parágrafos.

Caso o aluno passasse por muitos itens sem identificar os problemas de seu texto, ou tivesse dificuldade para perceber problemas definidos como centrais no diagnóstico, a residente podia auxiliar com perguntas direcionadoras. Foi o que ocorreu com Bruno em relação à pontuação: quando o aluno declarou que seu texto se encontrava de acordo com o item 5 da lista, as professoras pediram que ele lesse novamente alguns parágrafos específicos, como o segundo. A partir daí, o estudante identificou o problema e pôde solucioná-lo sem mais ajuda, buscando dividir os períodos longos em outros menores.

O caso de Bruno é bastante ilustrativo da apropriação da lista de constatações como verdadeiro instrumento, visto que, já com a Produção Final, partiu dele a iniciativa de utilizar a lista de constatações para revisar autonomamente até mesmo a primeira versão do texto, antes de entregá-la às professoras.

Depois que o aluno percebesse e solucionasse cada problema de seu texto, um passo fundamental era realizar em seu caderno uma anotação que lhe ajudasse a se lembrar de aspectos aos quais deveria se atentar ao produzir textos. Por exemplo, após identificar e solucionar problemas relacionados ao item 5 da lista de constatações, Bruno anotou em seu caderno: “Não devemos escrever frases MUITO longas, pois fica difícil para o leitor acompanhar. Quando isso acontecer, devemos dividir a frase em outras menores, colocando ponto final.” É importante notar que essa anotação se caracteriza, de fato, como registro e sistematização (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004) das capacidades e conhecimentos desenvolvidos de forma processual, com postura ativa do aluno, o que a diferencia da simples cópia de regras gramaticais.

Antes de encerrar esta parte do texto, gostaríamos de destacar, ainda, a progressão de Bruno nas capacidades linguístico-discursivas destacadas no início da seção, ao longo do projeto, com o auxílio dos encontros de revisão mediada⁴⁴. É o que mostra o quadro 5. A revisão mediada foi realizada entre a primeira e a segunda versões da produção intermediária e, depois, entre a primeira e a segunda versões da produção final. Esse quadro realiza uma síntese da análise apresentada em Pinto (no prelo), e visa facilitar a comparação

44 O desenvolvimento didático do projeto, ao longo das diferentes produções, pode ser conferido no Anexo I.

entre uma mesma capacidade em diferentes textos. O conceito atribuído à capacidade poderia ser “introdutória”, “básica”, “intermediária”, “parcialmente consolidada” e “consolidada” e trata-se de uma interpretação relativa ao estágio de desenvolvimento daquela capacidade depreendido a partir da produção do aluno.

Quadro 5: progressão de capacidades linguístico-discursivas ao longo das produções textuais de Bruno

| Capacidade linguístico-discursivas | Produção inicial (versão única) | Produção Intermediária (primeira versão) | Produção Intermediária (segunda versão) | Produção Final (primeira versão) | Produção Final (segunda versão) |
|--|---------------------------------|--|---|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada; | Básica | parcialmente consolidada | consolidada | consolidada | consolidada |
| 2. Empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas; | Básica | parcialmente consolidada | parcialmente consolidada | parcialmente consolidada | consolidada |
| 3. Pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendido, a construção sintática dos períodos e as convenções de pontuação; | introdutória | básica | parcialmente consolidada | consolidada | consolidada |
| 4. Utilizar organizadores espaciais e temporais na construção de sequências narrativas | introdutória | parcialmente consolidada | parcialmente consolidada | consolidada | consolidada |

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Mesmo que referente a um breve período de tempo, o Quadro 5 mostra que entre a produção inicial e a última versão da produção final, foram

encontrados, nos textos, indícios de progressão nas quatro capacidades linguístico-discursivas escolhidas no diagnóstico como foco das intervenções. Inicialmente, as quatro eram consideradas introdutórias ou básicas e, ao final das atividades, encontravam-se consolidadas.

A discussão realizada nesta seção buscou mostrar de que modo os alunos - como Bruno - foram capazes de identificar e solucionar problemas da própria escrita a partir das estratégias e instrumentos mobilizados na revisão mediada, como a leitura do próprio texto em voz alta, o uso da lista de constatações mediado pela residente, as perguntas direcionadoras da residente e as anotações de sistematização, que permitiram que as aprendizagens desenvolvidas em um encontro fossem retomadas em outros momentos. Foi a partir das inúmeras situações em que os alunos, em sua grande maioria com poucas explicações explícitas da residente, identificaram e solucionaram problemas em seus textos, que percebemos que seus problemas se deviam muito mais a uma dificuldade de controle consciente da própria escrita, associada à de realizar procedimentos de revisão e reescrita, do que ao desconhecimento da norma padrão ou de regras notacionais da língua.

Esse diagnóstico pode não se aplicar a todos os alunos, mas é importante atentar para essa possibilidade. Ao trabalhar dificuldades de escrita, portanto, o professor deve buscar identificar a causa dos problemas encontrados nos textos. A revisão mediada pode auxiliar o professor nessa identificação, pois, ao acompanhar de forma mais próxima as tentativas de revisão e reescrita empreendidas pelo aluno, o docente pode apreender aspectos de seu processo de escrita que não conseguiria apenas tendo acesso às diferentes versões dos textos.

Também, por meio de um quadro que sintetiza a progressão de Bruno em quatro capacidades linguístico-discursivas apontadas como problemáticas no diagnóstico de suas primeiras produções, procuramos evidenciar que a revisão mediada, se mobilizada de forma consistente, proporciona ganhos a longo prazo no desenvolvimento da produção escrita do aluno. Agora, passaremos às considerações finais.

5 Considerações finais

Muitos textos que os professores julgam como “caóticos” na verdade carecem de uma leitura e revisão, o que nem todo aluno faz antes de entregar suas produções. Isso porque as produções escritas por diversas vezes são concebidas - por docentes e discentes - como produtos automáticos e acabados, ignorando-se o processo de sua construção - o qual envolve planejamento, produção, leitura, revisão e reelaboração -, etapas que precisam ser ensinadas e sistematizadas, até que se tornem ações conscientes.

Neste capítulo, discutimos como as intervenções do projeto Itinerários de Escrita nos levaram da hipótese de que nossos alunos apresentavam grandes obstáculos na mobilização de capacidades linguístico-discursivas à percepção de que os problemas no texto eram, em sua maioria, relacionados à dificuldade de controlar conscientemente o próprio processo de escrita, de mobilizar o componente chamado por Passarelli (2012) de “guardião do texto” e de realizar procedimentos de revisão e reescrita. As intervenções discutidas neste texto mostraram-se proficuas no desenvolvimento, pelos alunos, de capacidades e estratégias, que lhes auxiliaram rumo à superação dessas dificuldades e à construção daquilo que denominado postura de escritor.

É importante perceber que, na instituição escolar, a escrita de diversos gêneros, inclusive daqueles já tradicionais na escrita escolar, é usada como ferramenta de ensino e de aprendizagem (DOLZ; GAGNON, 2015) em diferentes componentes curriculares. Seja qual for a produção solicitada pelo professor ao aluno, essa não se realizará sem a mediação dos gêneros textuais (BRONCKART, 2005), de forma que mediar o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos de uma ampla gama de gêneros não é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa. No entanto, é recorrente que os professores de outras disciplinas tenham dificuldade em intervir em relação à escrita dos alunos. Ao compartilhar alguns desdobramentos desta pesquisa-ação, tencionamos que o conhecimento construído a partir da formação na Residência Docente sirva como ponto de partida para que professores das mais diversas áreas trabalhem com seus alunos a produção de diversos gêneros a partir de uma perspectiva interacionista e processual. É importante ressaltar que, caso as condições do professor não permitam que esse trabalho seja realizado no mesmo formato em que expusemos aqui, é possível encontrar alternativas

mais condizentes com a nossa ainda exaustiva carga de trabalho. Um exemplo é realizar intervenções individuais não em contraturnos, mas enquanto a turma realiza paralelamente uma atividade designada pelo professor. Num quadro em que, de acordo com a perspectiva interacionista e processual aqui defendida, sejam contempladas a apresentação do gênero solicitado e suas características, a revisão mediada pode constituir mais uma possibilidade de atuação do professor na mediação do aprimoramento da escrita.

Por fim, é preciso destacar que, ao mesmo tempo em que possibilitou o desenvolvimento da escrita dos alunos contemplados pelos Itinerários de Escrita, esta pesquisa-ação favoreceu a formação continuada da residente docente. Alguns ganhos formativos nesse processo foram: a articulação entre teoria e prática em uma proposta de ensino, a aprendizagem a partir de trocas com as orientadoras – mais experientes –, a exploração de diferentes estratégias de ensino em diálogo com as necessidades dos alunos e, ainda, a assunção da prática de professora-pesquisadora. Essa foi uma dentre tantas outras oportunidades formativas vivenciadas durante a imersão na escola básica propiciada pelo Programa de Residência Docente da UFJF.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J-P. Conferência: Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista ANPOLL**, v. 1, n. 19, p. 231-256, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>. Acesso em 1 set. 2021.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angelino Paulino Teixeira; CRISTOVÃO,

Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, B. Letramentos e enfoques avaliativos. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 35-48.

LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 11-33

PASSARELLI, L. M. G.. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STRIQUER, M. S. D.; SENE, A. R. L. O desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos da educação básica para a produção textual do gênero discursivo/textual conto maravilhoso. **PERcursos linguísticos**, v. 10, nº 24, p. 32-51, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28849>. Acesso em: 1 set. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

ANEXO I - Registro dos encontros

| Data | Atividades |
|--|--|
| 10/11 | Professoras apresentam a situação de produção de uma carta para o jogo Scotland's Yard, em uma sequência de atividades que partia da leitura de "Um Estudo em Vermelho" (em atividades do Moodle, antes do início do projeto). Alunos produzem seus textos. |
| Intervalo: correção das cartas produzidas pela turma, identificação dos problemas e planejamento de intervenção para depois do período de recesso de dezembro | |
| 27/01 | Professoras apresentam a situação prevista para a produção final. Alunos Jogam o jogo de tabuleiro "Conto de mistério", para retomada de elementos da narrativa de enigma e levantamento de ideias. |
| 03/02 | Professora media a produção de uma carta inspirada no jogo Scotland's Yard a partir de Escrita Monitorada. |
| 10/02 | Professora e alunos realizam revisão mediada em encontros individuais. |
| 17/02 | Turma lê o texto modelo utilizado na escrita monitorada, com discussão das estratégias de textualização usadas pelos alunos em suas próprias versões. Professora apresenta instruções para produção da carta de jogo (produção final) e orienta o planejamento da escrita. |
| 24/02 | Com orientação das professoras, alunos produzem carta de jogo (produção final). |
| 03/03 | Professora e alunos realizam revisão mediada em encontros individuais. |
| Intervalo: férias, com posterior elaboração do tabuleiro do jogo e editoração dos demais materiais (cartas, manual de instruções, fichas). | |
| 12/07 | Professoras conduzem socialização das produções com a estreia do jogo "Mistérios Sombrios no João XXIII". |

Formação de professores de Língua Portuguesa: profissionalização, trabalho docente e práticas discursivas

*Alexandre José Cadihe⁴⁵
Andreia Rezende Garcia-Reis⁴⁶
Tânia Guedes Magalhães⁴⁷*

Introdução

O presente ensaio é resultado do (Sub)Projeto PIBID / Letras desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no biênio 2018-2020. Na ocasião, tal projeto fora coordenado por três docentes pesquisadores/as do Departamento de Educação, cada qual orientando um grupo de oito estudantes de licenciatura em Letras e com a participação de uma docente da educação básica em cada grupo, na condição de supervisora. As ações do PIBID ocorreram em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora e no Colégio de Aplicação da UFJF. Assim, ainda que articulados a partir de um projeto comum, o PIBID Letras desenvolveu-se em três diferentes Núcleos, de acordo com a organização de cada equipe (um/a coordenador/a, uma supervisora e oito estudantes de licenciatura). Situado neste breve contexto, o projeto desenvolvido orientou-se pela articulação das políticas públicas vigentes – sobretudo as que orientam a formação de professores para a educação básica

45 Doutor em Estudos Linguísticos (UFF), Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: alexandre.cadihe@ufjf.edu.br

46 Graduada em Letras (UFJF) e doutora em Linguística (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br

47 Graduada em Letras (UFJF) e doutora em Letras – Estudos Linguísticos (UFF). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando nos cursos de Letras e Pedagogia. tania.magalhaes95@gmail.com

– bem como pelas escolhas epistêmicas dos seus coordenadores, em uma perspectiva transdisciplinar que atravessa os campos da Educação, da Linguística Aplicada, dos estudos dos Letramentos e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

No campo das políticas, as ações centraram-se no disposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), no que se refere à promoção de uma educação sensível à diversidade cultural que compõe não só as escolas, como a própria sociedade brasileira contemporânea. Assume-se que tais orientações oficiais são efetivamente realizadas dentro da sala de aula a partir da relação estabelecida entre docentes, discentes e práticas pedagógicas onde a linguagem assume um papel central, seja a partir dos textos que circulam nas aulas, seja a partir da interação oral entre seus atores. Nisso reside o chamado evento de letramento (STREET, 2014).

Compreende-se, neste contexto, que as práticas de letramentos constituem dispositivos fundamentais do processo de escolarização. Elas comportam diversificadas práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, a partir de diferentes modalidades semióticas – verbal e não verbal – materializadas em gêneros de linguagem produzidos em diferentes esferas artísticas, científicas e midiáticas. Assim emerge o conceito de “multiletramentos” – “no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p.22), conceito este que potencializa mudanças para as aulas de língua portuguesa na escola.

Em outros termos, assumiu-se, no PIBID Letras, que a aula de língua portuguesa se caracteriza como um espaço de interação social orientado por diferentes práticas de (multi)letramentos, que leva em consideração a diversidade textual a partir de diferentes tecnologias da informação e da comunicação, e que deve ser situado em temas que considerem a diversidade cultural, como preconizado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Para que um trabalho fosse desenvolvido neste âmbito, tornou-se necessária uma reconfiguração das práticas escolares, de modo que se afastassem de uma aula tradicional, em uma educação transmissora, focada nos conteúdos e nas capacidades individuais, para um tipo de escola que possibilitasse aos estudantes o engajamento em diversas práticas, a partir de projetos didáticos sensíveis tanto às orientações oficiais quanto às demandas locais, sobretudo

no que tange a uma formação cidadã e alinhada à divulgação e garantia dos direitos humanos.

Assim sendo, propusemos, ao longo do PIBID, estabelecer um trabalho colaborativo universidade-escola, para que projetos didáticos fossem realizados nas aulas de Língua Portuguesa, atendendo às políticas curriculares da própria rede de ensino/escola e colaborando para um engajamento conjunto entre docentes e discentes de ambos espaços formativos.

Como resultados do projeto desenvolvido ao longo de 18 meses, apresentamos neste ensaio reflexões estabelecidas em um exercício de ação-reflexão-ação em que diferentes práxis por nós desempenhadas possibilitaram construir uma compreensão sobre o campo da formação de professores de línguas a partir de três temas: (a) a formação para o trabalho docente e as dimensões que permeiam esse trabalho, a partir das vivências de tais dimensões e de reflexões sobre como elas presentificam-se nessa atividade profissional; (b) a centralidade do supervisor para a formação, a partir da interação entre saberes e capacidades de licenciandos e professor, e a necessária reflexão para a construção de novas significações de docência; (c) o papel desempenhado pela narrativa, como prática discursiva, na formação de professores de forma reflexiva e orientada para a o trabalho de conscientização crítica acerca das desigualdades sociais. Deste modo, as considerações apresentadas neste ensaio orientam-se por um exercício acerca da práxis formativa, em que as reflexões acerca de práticas vivenciadas são estabelecidas a partir dos posicionamentos epistêmicos assumidos no interior deste trabalho.

A formação para o trabalho docente

A consideração de que para o exercício da docência faz-se necessária uma formação profissional sólida e teoricamente referendada já é consenso entre os pesquisadores da área da educação e também de áreas afins. No entanto, tal consideração ainda não foi assumida pela ampla maioria de nossa sociedade, que não raro produz discursos segundo os quais o exercício docente está atrelado ao dom, à paciência para ensinar ou à transmissão dos saberes por quem os adquiriu por meio de experiências várias. A partir de então, temos defendido, juntamente com pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2007, 2009), enquanto

uma das perspectivas teórico-metodológicas a que nos filiamos, que o trabalho docente é uma atividade profissional complexa, interacional, situada e exercida com o auxílio de instrumentos mediadores e mediatizantes, cujas escolhas se darão a partir das formações inicial e continuada a que estão inseridos os professores e futuros professores.

Também para os estudiosos da formação docente, a dimensão profissional da docência é veementemente defendida, quando reafirmam o papel das universidades, dos cursos de formação e de suas dinâmicas formativas na potencialidade que têm ao formar o professor. Para além da formação técnica, científica e pedagógica, a formação universitária, que possibilita imersão em ensino, pesquisa e extensão, é fundamental na conjuntura atual (NÓVOA, 2017). Ainda, para Gatti (2010), a análise de currículos dos cursos de licenciaturas revela a preferência pelos conteúdos específicos da área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, entre outras), desconsiderando, muitas vezes, os saberes voltados para o exercício da profissão docente, reafirmando a concepção segundo a qual para ser professor é necessário um acúmulo de conhecimentos teóricos sobre o objeto a ensinar, concepção esta por nós criticada.

A partir de então, apresentamos a concepção de trabalho docente assumida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da qual compartilhamos:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Podemos destacar, na citação acima, vários aspectos para nossa reflexão. Daremos ênfase, neste capítulo, à compreensão do trabalho docente como

aquele que não ocorre somente no interior das salas de aula, mas também em situações de planejamento e de avaliação, que se voltam às situações de interação com os alunos, que são centrais, mas que demandam, igualmente, tempo de trabalho e formação específica, portanto, precisam ser compreendidas como tal.

Em documento institucional que para nós significa um avanço no contexto dos documentos do entorno precedente ao agir (BRONCKART, 2008) voltado para a formação e, conseqüentemente, ao trabalho docente, como já mostramos em outra publicação (GARCIA-REIS, 2019), a atividade docente ultrapassa uma compreensão simplista e é considerada como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015a, p. 41).

Nesse excerto, extraído do Parecer 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015a), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b), a docência é reconhecida não como uma ação aleatória, mas como uma atividade profissional na qual exigem-se planejamento, intencionalidade e conhecimentos específicos dos processos de ensino e de aprendizagem por parte daqueles que atuam como professores. Tanto o Parecer quanto as Diretrizes publicadas a partir dele são resultado de amplas pesquisas e debates travados em nosso país em torno da formação e do trabalho docente nos últimos anos, por isso a consideração de que representam documentos importantes e de grande valor para a efetivação de políticas que valorizem e fortaleçam essa profissão. Os textos acolhem resultados de pesquisa que revelaram fragilidades na formação para o trabalho docente nas escolas, sobretudo aquelas relacionadas à alta carga-horária destinada aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento e à baixa porcentagem do curso

destinada à formação pedagógica, como vimos em Gatti (2010) e em Garcia-Reis (2017), por exemplo.

No entanto, mesmo reconhecendo os avanços trazidos por esses documentos, acreditamos que outras ações formativas são bem-vindas e contribuem sobremaneira para qualificar a formação docente. Para além da carga-horária destinada às Práticas como Componente Curricular e aos Estágios Obrigatórios, a efetivação de programas institucionais, como vem ocorrendo com o PIBID nos últimos anos, tem promovido diálogos e aproximações entre as universidades e as escolas de educação básica, em busca de enriquecimento da formação por meio de vivências várias, como as que trazemos neste capítulo.

Na verdade, nossas experiências têm mostrado o quanto o PIBID pode potencializar as ações formativas. Ao promover a mobilidade entre a universidade, as escolas e os professores, consagra uma dinâmica interacional em que todos os envolvidos são ao mesmo tempo formadores e formados: professores universitários, professores supervisores da escola básica e estudantes de graduação têm vivido experiências de planejamento, de aulas, de seminários, de eventos acadêmicos com a presença de outros pesquisadores, de reuniões institucionais, entre outras, de grande potencial formativo. Com o Núcleo 1 do Projeto de Letras/Português, coordenado por uma das autoras deste capítulo, ao longo dos dezoito meses entre 2018 e 2019, isso não foi diferente.

Ancorados numa perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento histórico-cultural, acreditamos que a experiência social faz toda a diferença na vida das pessoas, conforme preconizava Vigotski (2009). Nesse sentido, desde o início das atividades do Núcleo 1 do Projeto de Língua Portuguesa (2018-2019), apostamos no conceito vigotskiano de vivência para a realização dos encaminhamentos e ações no contexto do PIBID. Esse conceito é compreendido por nós como a relação que cada pessoa individualmente mantém com os aspectos da realidade, deixando-se afetar mais profundamente nessa relação vivenciada, uma unidade afeto-intelecto (JEREBSOV, 2014). Assim, preconizávamos não somente a imersão dos estudantes universitários no contexto escolar do Colégio de Aplicação João XXIII, uma das escolas na qual os pibidianos acompanharam as aulas e atividades docentes da professora supervisora, mas também que eles fizessem reflexões individuais e coletivas sobre o que vivenciavam, tanto por escrito quanto oralmente.

Os encontros na universidade – entre a professora coordenadora do Núcleo 1, a professora supervisora e docente do Colégio de Aplicação João XXIII e os oito estudantes componentes deste núcleo – eram quinzenais, com duração média de duas horas cada. Neles, mantínhamos a seguinte rotina: (1) líamos o relato da reunião anterior elaborado por um dos estudantes e encaminhado por e-mail até três dias antes de cada encontro; (2) fazíamos relatos e menção ao vivido na escola ao longo da quinzena; (3) estudávamos e debatíamos uma temática planejada com antecedência, com aporte teórico de um ou mais textos pré-compartilhados; (4) planejávamos ações futuras, como oficinas, elaboração de materiais didáticos e intervenção nas aulas de Língua Portuguesa; e (5) refletíamos sobre as dimensões de trabalho e trabalho docente vivenciadas pela supervisora e pelos estudantes. Com essa rotina, as vivências eram ressignificadas pela linguagem, eram compartilhadas e ganhavam novas significações, fundamentais para a formação de todos nós.

Daremos destaque neste texto ao item (5) acima descrito, as dimensões de trabalho. Segundo Machado (2007), o trabalho constitui-se numa atividade a) situada, com influência do contexto mais imediato e do mais amplo; b) prefigurada pelo próprio trabalhador; c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) interacional; e) interpessoal; f) transpessoal, pois é guiada por “modelos do agir” característicos; g) conflituosa; h) fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos ou fonte de impedimento para que essas aprendizagens aconteçam. A partir do estudo de tais dimensões e da relação destas com o trabalho docente da professora supervisora, feito de forma mais sistemática no início do projeto, tínhamos condição de refletir sobre as vivências docentes tanto da professora quanto dos graduandos, em suas atividades profissionais e formativas na escola. Não raro, refletíamos sobre os encaminhamentos dados pela professora frente a um conflito por ela vivenciado, as trocas de experiência entre o coletivo de trabalho do colégio, a interação propiciada por um texto lido na aula de língua, o aprofundamento de uma situação de análise linguística realizado em uma turma, as escolhas dos textos e das atividades de linguagem feitas pela professora, os critérios de correção adotados na avaliação de uma produção escrita, entre outras situações. Nessas ocasiões de reflexão sobre o que tinham vivenciado na escola e quais tinham sido os encaminhamentos dados, sempre relacionávamos às dimensões do trabalho ali presentificadas e

como elas nos ajudavam a compreender a profissão docente de um modo ao mesmo tempo mais amplo mas também situado, complexo e desafiador.

Com isso, acreditamos que o trabalho docente não foi apenas acompanhado, mas sobretudo vivido e analisado pelos três polos constitutivos do Núcleo 1 do Projeto de Letras/Português: a professora coordenadora, a docente supervisora e os estudantes licenciandos. As interações nos encontros quinzenais, como foram aqui descritas, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada da atividade docente do professor de Língua Portuguesa da educação básica, em ações de planejamento, aula, avaliação de seu trabalho e avaliação da aprendizagem dos alunos, reuniões colegiadas e trabalho coletivo, possibilitando formação profissional voltada para a situação concreta de trabalho docente.

O supervisor como formador de novos docentes

Como já dito na seção anterior, apesar de a universidade formar docentes, ela o fez, tradicionalmente, conferindo privilégio aos conhecimentos disciplinares, em detrimento dos pedagógicos e profissionais, no que as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) buscavam incidir, na tentativa de superar as fragilidades históricas ainda encontradas nesta formação. Essa ênfase em conhecimentos disciplinares acentua uma dicotomia ainda presente na formação: a relação teoria e prática.

Para tentar romper com tal dicotomia, tomamos Nóvoa (2016) para distinguir conhecimentos necessários à profissionalização do docente: os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais. Essa caracterização não apenas busca meios de rompê-la, como também nos auxilia a compreender que a formação é baseada tanto em conceituações e teorizações, quanto em experiências e vivências, necessárias a qualquer profissional. Para o autor, conhecimentos disciplinares dizem respeito aos saberes ou conteúdos tomados como objetos do ensino (matemática, história, línguas). Os conhecimentos pedagógicos relacionam-se às bases centrais relativas às pedagogias; no campo do ISD, uma das bases para a realização das nossas ações na UFJF, esse conhecimento refere-se ao agir didático e às tarefas e gêneros do fazer pedagógico. Os conhecimentos profissionais, que se relacionam ao trabalho docente, como abordamos na seção anterior, se referem ao funcionamento da profissão, às

demandas dos sistemas de ensino, às questões de legislação e carreira docente, dentre outros.

Os estudos dos letramentos permitem-nos não apenas compreender o que as pessoas fazem em práticas de leitura e escrita, e como lidam com tais práticas, mas também entrever as estruturas de poder envolvidas nelas, possibilitando-nos perceber os valores, as atitudes e as crenças inerentes e constitutivas das relações sociais em diferentes contextos. Essa perspectiva nos permite superar uma leitura superficial do senso comum, de que a universidade não saberia formar docentes. As relações de poder, as tensões e o desequilíbrio entre os conhecimentos necessários à profissionalização do professor estão presentes quando, na elaboração de currículos, grande parte é destinada aos conhecimentos disciplinares, geralmente nomeados como “teoria”, e pequena carga horária é destinada aos conhecimentos pedagógicos e profissionais, a denominada “prática”, como já atestaram diferentes pesquisas (SAVIANI, 2009; ANDRÉ, 2016; GATTI, 2010; GATTI *et al*, 2019; NOVOA, 2017). Trazendo muito brevemente aspectos da nossa história de formação docente, necessária para compreender de forma mais ampla essa tensão entre teoria e prática, sabemos que a formação docente já foi feita em escolas normais. Quando a formação passa a ser feita nas universidades, os aspectos voltados à docência foram minimizados. Isso porque se, por um lado, tais escolas priorizavam o saber “pedagógico”, em detrimento do saber disciplinar, as universidades priorizaram um saber “científico”, como se a prática fosse desprovida de teorização. Nesse caso, privilegiou-se uma perspectiva que reforça a noção de exclusivo domínio de conhecimentos disciplinares, somados a uma superficial imersão escolar para aperfeiçoar a “prática”, com vistas a aplicá-los.

Apesar de essa concepção estar sendo rebatida ao longo dos anos, com ampliação da carga horária de estágios obrigatórios e proposição de “Prática como Componente Curricular”⁴⁸ nas licenciaturas, por exemplo, fortalecer projetos que ultrapassem a transmissão de conhecimentos disciplinares continua sendo uma demanda, como tem feito o PIBID, a Residência Docente, entre outros projetos de formação. Isso porque muitos professores ainda agem com certo “desprezo (...) pelos profissionais que fazem investigação na área de ensino, considerada como inferior ou não científica” (PAIVA, 2019, p. 23).

48 Tais práticas têm sido realizadas das mais variadas maneiras, não sendo, necessariamente, um espaço destinado à profissionalização do professor (CAETANO, *et al*, s/d; MOHR, WIELEWICKI, 2017)

Quando lançamos mão desses três conhecimentos para pensar a formação de professores, não defendemos, obviamente, substituir o conhecimento disciplinar, mas visibilizar os outros como essenciais na profissionalização, de forma a integrá-los, o que é possível quando o corpo docente das licenciaturas se dispõe a articular esses conhecimentos a partir de ações efetivas, que façam com que as diretrizes de um currículo sejam transformadas em atividades ao longo da graduação.

Essa busca pela integração entre conhecimentos traz à cena um importante contexto para a profissionalização do professor: a escola. As DCNs (BRASIL, 2015), apesar de colocarem a instituição escolar como central na formação inicial e continuada, minimizam o papel do professor da escola básica como formador (DIOLINA; BUENO, 2018). Legitimar o saber do professor, alçando-o ao papel de formador de novos docentes, é fundamental para fortalecer sua identidade.

Esse formador da escola básica pode atuar em diferentes frentes: como o supervisor dos estágios obrigatórios, como supervisor dos estágios obrigatórios, como supervisor do PIBID, como preceptor da Residência Pedagógica, dentre outros; também atua como docente integrado a projetos de pesquisa ou extensão, acolhendo os licenciandos em suas salas para realizarem diferentes ações. Como atestam diferentes pesquisas⁴⁹, esses supervisores realizam uma série de tarefas para além do agir didático: inserem-se em ações de estudo e pesquisa, orientação de estagiários, realizam parecerias com profissionais de saúde, dentre outros. A tarefa de orientação a licenciandos tem sido cada vez mais presente, embora muitos revelem que realizam esse trabalho sem remuneração ou reconhecimento, em carga horária fora do seu horário de trabalho, o que é lamentável.

Apesar disso, a legitimação desse formador da escola básica, neste capítulo particularizado na supervisora do PIBID, é fundamental para a (trans) formação de novos docentes. Tomando a linguagem como central para os trabalhos em Linguística Aplicada, na perspectiva do ISD ela é concebida como atividade coletiva, como interação humana entre sujeitos. Nesse caso, quando

49 MAGALHÃES, CALLIAN, CABETTE (2020); BRASILEIRO, PIMENTA (2020); BRASILEIRO, PIMENTA (no prelo); BRASILEIRO, PIMENTA (2021). Tais pesquisas mostram que o trabalho do professor universitário e o trabalho do professor da escola básica ora se aproximam, em termos de agir didático, ora se distanciam, considerando as atividades específicas demandadas em cada contexto.

formamos profissionais, não basta “adquirir conteúdos” para a profissionalização, mas é necessário aprender a agir socialmente pela linguagem naquela profissão, o que desloca o foco da formação para as diferentes ações humanas na relação com os conhecimentos. Como as atividades praxiológicas e de linguagem estão imbricadas na vida humana, é fundamental que futuros professores sejam inseridos em atividades coletivas típicas dessa profissão. Isso porque as atividades são as “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o ambiente” (BRONCKART, 2006, p.138). Nessas estruturas, a linguagem também é concebida como um agir, que é ao mesmo tempo individual e coletivo, sendo tais atividades de linguagem diversificadas e dependentes das formações sociais.

Os licenciandos, em vivências efetivas na escola, apropriam-se, então, desse agir docente na relação intensa com a supervisora, a partir dos saberes constituídos historicamente em suas práticas. A conjugação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais possibilitada pelo PIBID traz um ganho para construir novas metodologias de formação, justamente por legitimar o papel da supervisora e considerar seus saberes e experiências como fundamentais para a profissionalização dos graduandos.

A valorização da supervisora e o reconhecimento de suas capacidades na formação de novos professores é uma discussão que necessitamos aprofundar. Vianna *et al* (2016, p. 51) reforçam que “cabe à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhes as bases para a formação dos alunos da educação básica”. Isso porque, no caso específico da licenciatura em Letras e do PIBID da área de Língua Portuguesa, se enfocamos a necessidade de o professor efetivamente formar leitores na escola básica, dando segurança aos escritores iniciantes, “precisamos, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (KLEIMAN, 2007, p. 21). É claro que modelos não são compreendidos como formas, mas como práticas reflexivas em busca de (re)significações constantes, em uma atividade dinâmica de “interpretação da atividade” (BRONCKART, 2013). As reflexões sobre a docência, a partir da vivência em contextos de trabalho, bem como a articulação constante entre conhecimentos, devem ser sustentadas por um exercício contínuo de reflexão → debate interpretativo → nova significação, movimento no qual está centrado o desenvolvimento docente

(BRONCKART, 2013). Assim, enfocamos não a execução de prescrições, mas de ressignificações. Nas pesquisas que temos realizado, tanto supervisores quanto licenciandos reivindicam mais espaços de reflexão sobre a imersão escolar para trazer mais segurança à prática de ensino (MAGALHÃES, MATTOS, 2019; MAGALHÃES, GARCIA-REIS, no prelo).

O PIBID, então, é um programa que reafirma a importância do supervisor como formador. Em nosso subprojeto, demos continuidade à criação de espaços de interação nas escolas, em consonância com as perspectivas de linguagem aqui assumidas, a partir da elaboração de uma revista temática de adolescentes, intitulada “Na ponta da língua”, implementada desde 2013⁵⁰ e desenvolvida nesta edição pelo Núcleo 2 do (sub) projeto PIBID Letras/Língua Portuguesa. Essa criação se deu a partir das temáticas demandadas pelos alunos, com base na compreensão que as supervisoras tinham das necessidades daquela comunidade. Foram escolhidas quatro temáticas: música, ciência, cultura e diversidade, onde pudemos, com os jovens, discutir temas como racismo, o papel das ciências na vida das pessoas, bem como o desprezo da sociedade pelas ciências humanas, a importância e a necessidade de vivências culturais, seja pela música, pela literatura, pela fotografia, dentre outros assuntos sugeridos pelos adolescentes das escolas envolvidas. O trabalho das supervisoras do PIBID, em nossos subprojetos, foram uma referência forte e marcante para os pibidianos.

A interação entre licenciados e a supervisora é fundamental para mobilizar capacidades docentes, interação essa que envolveu reuniões de diversas naturezas, estudo do currículo da rede municipal e da Base Nacional Comum Curricular e a possível articulação com o planejamento das aulas, a elaboração de materiais didáticos, a articulação com temáticas sociais integradoras e a própria docência. No agir didático da supervisora, a formação dos pibidianos envolve aprendizagens como a manutenção da interação na sala de aula com os discentes, a avaliação das produções orais e escritas dos alunos, o estabelecimento de objetivos de ensino, considerando as prescrições para as aulas de LP. Nesse caso, as experiências vivenciadas na escola colaboram para construir

50 Referimo-nos aqui à continuidade, dado que a terceira autora do artigo participou do PIBID – Letras/Português da UFJF, pela primeira vez, em 2012/2013, iniciando então o projeto em questão com a revista; tal projeto foi continuado em anos seguintes em projetos de extensão e Treinamento Profissional, com financiamento da PROEX e PROGRAD/UFJF).

a identidade de futuros professores, que se apropriam de um agir docente. O PIBID, portanto, é um programa que legitima o supervisor como formador, e não como coadjuvante no processo de formação, colocando em cena conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais.

Vale destacar, por fim, que apenas a experiência não é suficiente para formar novos docentes. É preciso potencializar a experiência pela reflexão e pela problematização, que faz com que o/as graduandos/as percebam numerosos pontos de vista e aspectos de um objeto ou fenômeno, bem como ampliem sua compreensão de trabalho docente, construindo novas significação a partir de conflitos. Das variadas maneiras de promover reflexão sobre as ações docentes, escolhemos, para tratar na seção seguinte, as narrativas, um instrumento potencial para a formação de novos docentes no âmbito do PIBID.

Narrativas como dispositivo formativo

Tendo apresentado algumas reflexões acerca da formação docente e a relevância das ações exercidas pela supervisão no PIBID, articulando práticas e campos epistêmicos, nossa última reflexão será orientada para o papel desempenhado pelos letramentos na formação docente, em especial no uso de narrativas. Partimos do princípio de que há letramentos que exercem funções significativas que são exclusivas à formação professores, e que portanto devem ser pensados na sua relação com a própria profissão, não necessariamente correspondendo aos que tradicionalmente convencionou-se com letramentos acadêmicos ou letramentos escolares (VIANNA et alii, 2016): enquanto estes relacionam-se às práticas de letramentos desempenhadas no espaço escolar por professores e estudantes, aqueles referem-se aos letramentos que buscam dar conta das demandas de pesquisa e produção de conhecimento que, em certa medida, são generalizadas no ambiente acadêmico, tal como artigos, ensaios, resenhas, relatórios.

O que haveria de singular, então, nos letramentos de professores (em formação)? Neste caso, está mais nos objetivos em si do que nos gêneros: trata-se de práticas e eventos de letramentos que são orientados para a produção de saberes, práxis, posicionamentos pertinentes às múltiplas identidades do profissional docente. Há como produtos textos que não são necessariamente encontrados nas revistas acadêmicas nem nos arquivos escolares (ainda que

possam circular nestes suportes e espaços), mas ainda assim assumem um papel importante na formação.

Nesse sentido, ao longo do PIBID Letras, buscamos estabelecer espaços de escrita que tivessem o propósito de colaborar com uma educação docente mobilizando principalmente suas experiências durante o processo, em um efetivo exercício de *narrativização*. Não se trata, neste caso, de fazer um relato dos acontecimentos na escola ou de narrar amplamente a sala de aula, mas sim de engajar-se numa prática discursiva reflexiva e crítica: primeiro, por envolver a seleção e avaliação das experiências, produzindo-as discursivamente tal como são compreendidas pelos enunciadores (e não como uma tentativa de representar uma realidade que seria assumida como dada); segundo, por necessariamente também ser acompanhada por um enquadramento epistêmico ao fundamentar suas avaliações sobre os eventos ocorridos:

A narrativização das práticas vivenciadas pelos estudantes da licenciatura, nos espaços de inserção profissional, pode acontecer de diversas formas: na produção de vinhetas narrativas, memoriais, relatos, relatórios, e nas falas eliciadas nas interações professores-estudantes nos diversos cenários de aprendizagem num contexto de formação. Reiteramos, assim, que se tratam de letramentos acadêmicos pertinentes ao campo das licenciaturas (assumindo uma perspectiva decolonial na lógica dos letramentos acadêmicos), ao mesmo tempo em que são também pertinentes ao campo profissional de trabalho na escola, se pensarmos os cenários de formação continuada os quais as escolas e referidas redes de educação básica devem garantir (CADILHE & SANT'ANNA, 2019, p.144).

A mobilização de narrativas no campo do ensino e aprendizagem de línguas e da formação de professores já constitui um campo produtivo no âmbito da Linguística Aplicada (ver coletânea organizada por GOMES Jr., 2020). Há uma série de argumentos para isso – como a possibilidade de produzir um conhecimento que parte das bases materiais e vivências para inflexões teóricas; pela valorização dos saberes locais e contra hegemônicos; pela possibilidade de uma descolonização dos saberes acadêmicos que opõem teoria e prática, como se a segunda fosse espaço de aplicação da primeira, reduzindo a tarefa docente um empreendimento técnico, o que é por nós criticado (CADILHE, 2020).

A linguista aplicada Cynthia Nelson sintetiza as contribuições de um trabalho com narrativas na formação de professores:

democratizar o trabalho com conhecimento ao valorizar e disseminar vozes e perspectivas que são historicamente sub-representadas; iluminar dimensões de ensino/aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, tais como sentimentos e formas de pensar que podem estar guiando as escolhas de ensino/aprendizagem; e desenvolver a capacidade criativa e imaginativa de professores/as ao apresentar as complexidades e convidar a múltiplas interpretações (NELSON, 2015, p. 238).

Assumimos, deste modo, que a produção de narrativas como uma prática de letramento pode contribuir com a formação docente com implicações para as práticas profissionais, para produção e mobilização de saberes, para a construção de identidades como professores de língua. No caso do PIBID, tal prática foi desempenhada especialmente em um dos grupos, aqui denominado de Núcleo 3. Em nossas rotinas de orientação do PIBID, propúnhamos o seguinte encaminhamento: (1) estudantes participavam das atividades na escola, anotando impressões sobre eventos compartilhados; (2) as impressões e os eventos eram narrativizados em uma ferramenta digital própria – o *Padlet*, com a orientação de que os textos pudessem contar com múltiplas semioses: texto escrito, fotos, desenhos, áudios, vídeos etc.; (3) as narrativas produzidas no *Padlet* eram lidas e comentadas pelos participantes – coordenador, supervisora e estudantes bolsistas do PIBID; (4) nas reuniões de educação permanente, as narrativas eram colocadas sob escrutínio, transformadas em situações-problema que organizavam nossas agendas formativas. Com essas ações, buscamos gerenciar alguns princípios do campo de formação de professores, considerando que o trabalho com narrativas torna-se produtivo desde que

(a) partam de situações concretas dos cenários de aprendizagem na escola (seja a sala de aula ou de outros espaços educativos); (b) sejam informadas por diferentes epistemes que estejam orientando o trabalho profissional docente; (c) possibilitem que professores examinem suas práticas e produzam novas teorias e práticas

de ensino; (d) levem em consideração as demandas que emergem das relações entre estudantes e professores, tornando central aquilo que tradicionalmente é considerado periférico; (e) atuem como estratégia de democratização dos saberes que são pertinentes à formação inicial e continuada de professores (CADILHE, 2020, p. 135).

Ao longo do processo formativo do PIBID, inúmeras narrativas foram então produzidas e tornadas objeto de reflexão, sendo parte delas analisadas em Cadilhe e Sant'anna (2019). As situações-problema que emergiam engendradas por essas práticas tiveram temas que iam desde saberes do campo das políticas linguísticas – os textos e materiais didáticos, os dispositivos de aprendizagem e a organização curricular – a saberes que evocavam compromissos com a justiça social e a educação em direitos humanos, como apresentado na Introdução – os desafios da educação étnico-racial, questões de gênero e sexualidade na escola e na vida social mais amplamente, bullying e formas de violência etc.

Na proposta desenvolvida pelo Núcleo 3, as intervenções e projetos didáticos os quais os estudantes se engajavam com a escola deveriam envolver a negociação entre (a) as observações, narrativas e situações-problema locais; (b) as orientações curriculares pré-estabelecidas pela escola; (c) os saberes interdisciplinares no campo da Linguística Aplicada, considerando temas como eventos e práticas de letramentos, o trabalho com práticas de linguagem a partir de diferentes gêneros de linguagem; a educação em direitos humanos como eixo transversal etc. Todas as propostas eram produzidas coletivamente nas reuniões de educação permanente, em um efetivo trabalho em comunidade de aprendizagem.

Considerações finais

Neste ensaio buscamos compartilhar algumas reflexões acerca da formação inicial docente na área de Letras/Língua Portuguesa, considerando tanto nossas práticas quanto os campos epistêmicos com os quais dialogamos. O projeto, que contou com três Núcleos, totalizou um número de três coordenadores/as, três supervisores, 24 estudantes de licenciatura, três escolas

públicas de Juiz de Fora (MG) e um quase 270 estudantes da educação básica que, direta ou indiretamente, puderam contar com a ampla rede formativa disponibilizada pelo PIBID UFJF para potencializar suas experiências na educação básica.

No campo epistêmico, conforme apresentado, o processo formativo permanente de todos/as os/as participantes foi orientado por temas ligados à profissionalização docente, à interação no processo educativo, aos letramentos e o papel desempenhado pela linguagem na sala de aula, aos temas de caráter diversificados em diálogo com o preconizado pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e a Base Nacional Comum Curricular vigente, dentre outros. Isso demonstra o caráter pluriverso e diversificado que caracterizou o projeto então realizado.

Por fim, outros desafios se impõem, tanto no campo da continuidade de políticas de fomento à formação inicial e continuada de professores, quanto na construção efetiva de um diálogo universidade-redes de ensino. Ainda assim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam colaborar para a ampliação e interação de uma rede formativa compromissada com os desafios aqui indicados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: Marli André (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, Papirus, 2016a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. The teaching metier in remote environment: expanding discursive practices. In. ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (orgs.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo, v. 4. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte, Editora PUC- Minas, 2020 p. 441-467.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A formação do professor universitário e a apropriação dos gêneros do métier docente. **ALFA Revista de Linguística**. (no prelo).

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor – **Revista Delta**. Vol. 37, n. 2. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Hvzv9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/> Acesso em 24 de novembro de 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial** uma homenagem à Malu Matêncio: Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

CADILHE, A. J.; SANTANNA, P. F. **Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online**. (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS, v. 13, p. 138-155, 2019

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: Ronaldo Corrêa Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1, p. 110-134.

CAETANO, A. M. *et alli*. **Prática como componente curricular**: possibilidades de organização no currículo. Universidade Federal Espírito Santo, s.d.

DIOLINA, K.; BUENO, L. Os letramentos na formação inicial do professor: o que revelam as diretrizes curriculares nacionais. In: Milena Moretto; Cleide Inês Wittke; Gláís Sales Cordeiro. (Org.). **Dialogando sobre as transformações docentes**: discursos sobre a formação inicial e final. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 93-126.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 21, p.246-260, jan. 2017.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; AFONSO, M. E. D. ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES JUNIOR, R.C. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

JEREBSOV, S. GOMEL – A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **Veresk**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-27.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

MACHADO, A. R. M. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77- 97.

MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **ReVEL**, edição especial ISD, v. 18, n. 17, 2020.

MAGALHÃES, T. G. GARCIA-REIS, A. R. **Letramento acadêmico-profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística**. (no prelo)

MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. A compreensão dos professores-supervisores sobre o período da 'observação' no estágio em Letras - Português. In: Tânia Guedes Magalhães, Caroline de Souza Ferreira. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (Orgs) **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: UFSC, 2017.

NELSON, C. Narrativas Queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In FERREIRA, Aparecida Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem**. São Paulo: Pontes, 2015.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. v. 8, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, 2009.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka e tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do Letramento aos Letramentos: desafios e aproximações entre o letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

O diário de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II

*Bruna Carolina de Melo Souza*⁵¹

*Elza de Sá Nogueira*⁵²

O Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma experiência de formação docente transformadora, que, do nosso ponto de vista, pode ser considerada sob a perspectiva de um “novo lugar” institucional, no sentido pensado por António Nóvoa (2017), a partir do conceito de “terceiro espaço” (Bhabha, 1998). Nos termos de Nóvoa, esse “novo lugar” de formação docente – que nos é muito caro – é um lugar híbrido, um entre-lugar de articulação entre a universidade, a escola e as políticas públicas; de entrelaçamento de conhecimentos tanto de origem teórica quanto prática; de encontro de sujeitos que atuam em colaboração, tendo seus conhecimentos e experiências valorizados; de ação pública, que articule as diversas realidades culturais.

Assim, concordamos com Giovana Callian e Tânia Magalhães (2019) que a imersão na escola seja fundamental na formação docente e acreditamos que, na residência, todos os sujeitos envolvidos – residentes, tutores, professores e discentes – passam por uma imersão nesse “novo lugar” – que não é a escola pré-existente, mas também sua transformação sob o programa – em que se repensa, em profundidade, a relação entre teoria e prática, entre as instituições, as diversas realidades e os papéis dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A pesquisa que aqui apresentamos foi gerada no seio dessa imersão pelas autoras Bruna e Elza – respectivamente, residente e tutora de Língua Portuguesa do programa –, juntamente com a outra tutora, Carmen Rita

51 Língua Portuguesa, CAp. João XXIII/UFJF, brunacmsouza30@gmail.com.

52 Língua Portuguesa, CAp. João XXIII/UFJF, elzasanogueira@uff.br.

Guimarães Marques de Lima, a qual, por questões externas à pesquisa, infelizmente não pôde participar da concepção e da redação deste capítulo. O objeto de investigação eleito pela residente, instigada por sua participação nas práticas inicialmente propostas pelas professoras tutoras para suas respectivas turmas de sexto e oitavo ano, foi um instrumento pedagógico adotado há muitos anos no Colégio de Aplicação João XXIII como ferramenta na lida com o texto literário: o diário de leitura.

Assim, o caminho investigativo não poderia deixar de articular a reflexão sobre essas práticas com o diário com uma revisão teórica que contemplates tal ferramenta, de modo relacionado às concepções de ensino de leitura e de literatura às quais se alinham as pesquisadoras envolvidas. Nesse sentido, adotando-se uma perspectiva interacional do processo de leitura, o objetivo da pesquisa era avaliar como o diário de leitura contribui para a formação do leitor literário, ao se constituir como instrumento pedagógico que propicia o diálogo do leitor com o texto.

Linguagem, leitura e ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interacional

A concepção interacional de leitura se insere numa perspectiva interacional da própria linguagem, que emergiu da chamada virada pragmática nos estudos linguísticos, pela qual Austin foi, em grande medida, responsável, ao postular sua teoria dos atos de fala, na obra clássica *Quando dizer é fazer* (AUSTIN, 1990). João Wanderley Geraldi (2011), um dos responsáveis por trazer a virada pragmática para o contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, subscreve essa concepção, ao dizer que a linguagem é “uma forma de interação”, por meio da qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p.41).

Existem hoje diversas perspectivas teóricas herdeiras dessa virada pragmática. No campo da leitura, Angela Kleiman (2004) traça um panorama desde a década de 70, opondo abordagens psicossociais às sócio-históricas. Enquanto as primeiras teriam como foco os processos cognitivos de um sujeito individual e as propriedades do texto, as últimas teriam estabelecido uma

ruptura epistemológica, ao considerar a leitura como “prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” (KLEIMAN, 2004, p.15). Ela situa essas últimas abordagens como aquelas promovidas pelos estudos do letramento, sob o impacto, entre outras, das Teorias da Enunciação.

A concepção enunciativo-discursiva de linguagem é hoje predominante no ensino de LP no Brasil, inclusive ancorando os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. Entre outros pontos importantes que essa perspectiva traz – como a já mencionada discussão sobre as práticas sociais de uso da linguagem – destacamos a responsividade do leitor, postulada por Mikhail Bakhtin no clássico “Os gêneros do discurso” (2003):

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p.271)

Essa responsividade é fundamental na cadeia enunciativa concebida por Bakhtin, com destaque para seu papel na própria enunciação, pois quem produz textos busca antecipar as respostas, tentando incorporá-las à sua produção. O autor destaca que pode variar o momento em que se concretiza a resposta a um enunciado, podendo inclusive permanecer como compreensão responsiva silenciosa durante algum tempo, porém “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (IDEM, p.272).

No entanto, consideramos que, no ensino, é fundamental aliar a essa compreensão da leitura como ação social uma compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos no ato da leitura. Consideramos também que tal abordagem

não necessariamente confronta com uma concepção enunciativa da linguagem. Pelo contrário, a abordagem sociocognitivista, ausente do quadro traçado por Kleiman, justamente integra o estudo da enunciação ao da cognição.

Uma das pesquisadoras que estiveram na linha de frente da consolidação do sociocognitismo no Brasil, Margarida Salomão (1999) esclarece que a linguagem é concebida

como **operadora da conceptualização socialmente localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, em **situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas do fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas), esta **hipótese** denomina-se **sócio-cognitiva**. (SALOMÃO, 1999, p.64-65, grifos da autora)

A necessária mobilização de uma vasta gama de conhecimentos, por parte de um sujeito socialmente situado, é um ponto fundamental na concepção sociocognitivista de linguagem, mostrando que linguagem e conhecimento não se separam. Usar a linguagem é agir socialmente, **mobilizando e gerando conhecimentos**. Tais pressupostos estão presentes na concepção de leitura de Ingedore Koch e Vanda Elias (2006), que a definem como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p.11).

O modo como se dá essa mobilização de saberes no interior do evento comunicativo é fundamental para o ensino de leitura. De acordo com as autoras, o leitor precisa operar com seu conhecimento linguístico, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento interacional, para compreender o texto.

As autoras avançam mais ao estabelecerem que o contexto de um enunciado deve ser compreendido como um **contexto sociocognitivo** e que esse contexto deve ser parcialmente compartilhado pelos interlocutores, a fim de que a comunicação se realize: “em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos” (IDEM, p.61). O modo como o leitor opera é comparado por elas ao de um “estrategista”:

o leitor é necessariamente levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, quanto de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem. (IDEM, p.7)

Assim, o ensino de leitura deve centrar-se no ensino dessas estratégias. Nesse sentido, consideramos como fundamentais as contribuições de Isabel Solé (1998), para quem “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. (SOLÉ, 1998, p.18) A autora desenvolve uma abordagem das estratégias de leitura das quais um leitor proficiente lança mão e que podem ser desenvolvidas no ensino. Essa abordagem prevê momentos antes, durante e após a leitura, orientando o professor quanto ao uso de estratégias, como: levantamento prévio de expectativas diante de tema, suporte, gênero e autor; formulação de hipóteses sobre a sequência do enredo e devida checagem, ao longo da leitura; identificação de referências a outros textos; busca de informações complementares; construção do sentido global; troca de impressões sobre o texto; uso de registro escrito para ampliar a compreensão; avaliação crítica; entre outras.

Essa abordagem foi a base para a formulação das orientações para a escrita do Diário de Leitura, em 2019, nas turmas pesquisadas, conforme veremos mais adiante. Mas, antes, apresentaremos os pressupostos que nos embasam no que concerne à leitura literária.

A interação na leitura literária: do leitor implícito ao leitor real e suas implicações para o ensino de literatura

No campo da literatura, Wolfgang Iser (1996) também desenvolve toda a sua teoria da leitura do texto literário a partir da teoria dos atos de fala. De acordo com ele, a leitura literária pode ser concebida em termos de comunicação, em que se estabelece a analogia entre as condições de felicidade postuladas por Austin e as idiossincrasias exigidas pela obra literária. Austin formula três postulados para o êxito da enunciação: convenções comuns entre falante e receptor, procedimentos aceitos por ambos e a disposição de participar da ação verbal. De acordo com a analogia proposta por Iser, o leitor preenche este último requisito, enquanto as convenções são equivalentes ao repertório do texto e os procedimentos são equivalentes às suas estratégias. As estratégias são o modo de acordo com o qual o texto orienta o leitor a reconfigurar os elementos do repertório que ele aciona e que corresponde ao conhecimento prévio, tanto de normas e valores sociais quanto de modelos literários exigidos na leitura. Assim, a participação do leitor estaria, de certo modo, inscrita no texto.

Vincent Jouve (2002), a partir de Michel Picard, mostra o limite da teoria de Iser (e de outra similar, a de Umberto Eco em *Lector in fabula*), ao apontar a ausência do leitor real, concreto, em prol de um leitor modelar, pressuposto pelo texto. De acordo com Jouve, Picard critica em seus predecessores “o fato de eles analisarem leituras teóricas operadas por leitores abstratos” e propõe estudar “a única leitura verdadeira: a leitura concreta do leitor real”, o qual leria “com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p.15). Com base no modelo de Picard, Jouve estabelece seu próprio modelo, de acordo com o qual os leitores podem ser compreendidos a partir de duas instâncias: o “leitante”, que abrange tanto o modo como o leitor acompanha as estratégias do texto, como sua interpretação; e o “lendo”, que abrange as pulsões inconscientes, mas também a entrega afetiva do leitor à ficção narrada (IDEM, p.51-52).

Dessa forma, Jouve (2013) reconhece a legitimidade da leitura subjetiva como parte do processo de qualquer leitura literária, defendendo que a implicação pessoal do leitor no texto não deve ser vista como negativa. Segundo o autor, há aspectos positivos na reapropriação parcial do texto pelo leitor, na medida em que, “com efeito, cada um projeta um pouco de si na leitura, por

isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53). O plano afetivo e o plano intelectual, constitutivos do ato da leitura, são ambos afetados pela subjetividade. Contudo, o autor ressalta a distinção entre a subjetividade necessária, convocada pelo texto, e a subjetividade acidental, que, ao contrário da anterior, não foi prevista. Para o autor, a subjetividade necessária pressupõe certas operações de leitura que exigem, de fato, o investimento pessoal do leitor para o bom andamento da leitura. Isto é, “a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto” (IDEM)⁵³. Por outro lado, de acordo Jouve, o leitor não coloca sua subjetividade apenas quando requerido pelo texto. Assim, o autor esclarece que certas implicações do leitor são acidentais, mencionando, como exemplos, o processo de identificação com as personagens, que pode ocorrer, ao largo da previsão textual, justamente com aquelas que encarnam os valores negados pela obra; e a seleção de informação operada pelo leitor, já que, devido aos limites da memória, não pode reter os dados do texto integralmente. Essa seleção “depende prioritariamente de nossos centros de interesse” e pode ser a fonte de muitos erros de leitura (JOUVE, 2013, p.58).

A abordagem de Jouve se torna, a nosso ver, inovadora e poderosa para o ensino de literatura ao valorizar justamente essas subjetividades acidentais, esclarecendo que o leitor, ao ser questionado pelo texto, “é levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (IDEM, p.60). De acordo com a proposta metodológica apresentada pelo autor, o papel do professor seria proporcionar: 1) o aflorar das subjetividades dos alunos durante a leitura, bem como sua expressão e o diálogo sobre a diversidade que surgirá; 2) e o devido confronto com o texto, que levará a um momento fundamental da experiência estética, de acordo com Iser, citado por Jouve:

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual faz parte, de

53 Um dos exemplos dados pelo autor é o processo de representação, no qual o empreendimento subjetivo é demandado pela incompletude estrutural da obra, uma vez que o narrador não pode descrever tudo, nem descrever completamente. As imagens mentais do cenário e personagens construídas pelo leitor, a partir de indicações vagas do texto, são fundadas em sua memória pessoal e remetem cada um a suas próprias lembranças, adquirindo necessariamente uma dimensão afetiva.

sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética. (ISER apud JOUVE, 2013, p.61)

O autor ainda sugere um terceiro momento, de reflexão e diálogo sobre as reações subjetivas dos alunos, sobretudo aquelas que não são requeridas pelo texto ou que até mesmo o contradizem: de onde vêm certas representações? Por que se identificam com certas personagens? A finalidade desse exercício, de acordo com ele, seria mostrar que “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela também permite aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p.62).

A proposta de Jouve é um avanço significativo relativamente a outros autores que, a nosso ver, de maneira acertada, contemplam a necessidade de se trabalhar com a dimensão subjetiva da leitura literária no ensino e trazem importantes contribuições nesse sentido.

Conhecendo bem o contexto brasileiro do ensino de literatura, Bagma Tavares Barbosa⁵⁴ (2012) alerta que, ao propor a leitura dos textos literários a partir da categoria “estética literária”⁵⁵, acaba-se por inibir esta experiência fundamental à descoberta da literatura: a de agir subjetivamente sobre o texto. A autora destaca que o papel central do professor no ensino de leitura é atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura: “Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc. são formas de atuar positivamente nesse processo.” (BARBOSA, 2012, p.8). As práticas de ensino de literatura podem, contudo, equivocar-se também pelo tipo de mediação que exercem, pois muitas atividades de interpretação de textos “pressupõem uma leitura ‘autorizada’ e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências.” (IDEM, p. 7-8) O que a autora critica é justamente o sufocamento das leituras subjetivas, impossibilitando ou tornando

54 Professora, atualmente aposentada, do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

55 Barbosa se refere ao ensino de literatura no Ensino Médio, o qual costuma calcar-se, cronologicamente, nas correntes estéticas que preponderaram culturalmente nos diversos contextos históricos, relevando as características que identificariam cada estilo.

inócua uma discussão sobre elas, com amparo, evidentemente desproporcional, numa “leitura autorizada”.

No contexto espanhol, Teresa Colomer (2007) também destaca como uma das dificuldades de aproximar o aluno do texto literário o modo como ele se sente impossibilitado de vinculá-lo às suas experiências pessoais significativas, já que a leitura literária se impôs durante muito tempo como atividade solitária, e o adolescente busca, ao contrário, a socialização. Nesse sentido, a autora destaca o compartilhamento de leituras como uma grande aposta do ensino de literatura na escola, por permitir compartilhar o entusiasmo, a compreensão e a conexão entre as obras. Ela destaca, ainda, a importância de se proporcionar na escola tanto as leituras geracionais, que contribuirão para a formação de uma comunidade com interesses comuns, como as leituras relacionadas à tradição literária, que introduzirão o jovem leitor numa comunidade interpretativa relevante no sistema literário. Para estas, são fundamentais as abordagens coletivas, que permitirão aos jovens leitores superar suas eventuais dificuldades de adesão afetiva, compreensão da obra e estabelecimento de vínculo intertextual que a situe na tradição literária. Assim, o papel do professor seria o de criar as condições de compartilhamento e, a partir delas, conduzir à socialização das leituras individuais, no interior de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia.

Desse modo, entendemos que o caminho para o desenvolvimento do leitor literário é justamente incorporar práticas que possibilitem que o aluno-leitor se expresse e deixe aflorar suas subjetividades na leitura. É fundamental, da mesma forma, propiciar que os alunos possam confrontar suas leituras com a dos outros e assim, também, refletir que nem tudo que foi visto no texto é coerente com ele. Incentivar essa postura dialógica é essencial ao desenvolvimento do leitor literário e, nesse sentido, práticas como o compartilhamento das leituras em sala podem ser propostas eficientes e necessárias. É de modo integrado a essas práticas que o diário de leitura deve ser utilizado como instrumento pedagógico.

O diário de leitura e a implicação subjetiva do leitor de literatura

De acordo com Anna Rachel Machado (1998), o diário de leitura se filia a um gênero muito mais antigo, que é a escrita diarista, e em relação à

qual gostaríamos de destacar uma das características levantadas pela autora: a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. De modo mais específico, conforme definição de Marina Buzzo (2010) para o ambiente escolar, o diário de leitura é “um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-estabelecidas” (BUZZO, 2010).

O diário de leitura é, portanto, um texto produzido pelo aluno, simultaneamente à leitura de um outro texto, que favorece a expressão da subjetividade empenhada por ele nesse processo. Além disso, segundo Machado, favorece que o aluno desperte

para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura. (MACHADO, 2005, p. 65)

Para a autora, o objetivo maior do diário de leitura é estabelecer uma “conversa” com o autor do texto lido, de forma reflexiva. Para tal, o leitor deve-se imaginar em um situação de interação real com o autor, valendo-se de atos e capacidades de linguagem utilizados numa conversa, tais como: manifestar compreensão sobre o que o interlocutor diz; sintetizar ou fazer paráfrases; pedir esclarecimentos quando não se compreende um trecho; pedir justificativas para um posicionamento; expressar reações, sejam elas mais críticas ou mais emocionais; estabelecer relações com as próprias experiências; dar exemplos de situações similares; relacionar o que é dito com outros livros, músicas, peças de teatro e filmes, etc.

De acordo com Machado, no uso pedagógico do diário de leitura, o papel do professor não seria o de impor sua leitura como autorizada, e sim mediar o compartilhamento e a discussão das diferentes leituras realizadas pelos alunos, estabelecendo relações entre as diferentes interpretações, entre as diferentes estratégias que poderão ser utilizadas de acordo com os objetivos da leitura, entre os problemas encontrados por alguns e as soluções encontradas

por outros, fazendo com que esses diferentes discursos circulem e sejam avaliados socialmente. Machado esclarece também que se faz necessário explicitar as diferenças do diário de leitura em relação a outros gêneros com os quais ele se relaciona, como as notas de leitura (mais fragmentadas), os diários íntimos (não referenciam necessariamente outros textos) e os resumos (não incluem a voz de quem os redige). Em sala de aula, essa distinção é de suma importância, pois muitos alunos tendem a produzir textos que se assemelham mais aos resumos, e isso se deve à forma como a escola tratou, por muito tempo, o aluno como um ser passivo. Percebe-se, assim, a dificuldade dos alunos em relação à expressão de suas vozes em textos escolarizados. No caso da produção do diário de leitura, segundo a autora, cabe ao professor estabelecer um clima de confiança, procurando fazer com que os alunos “não se preocupem em ‘responder certo’, em ‘fazer o que o professor quer’, que não se vejam diante de uma atividade pela qual serão avaliados, por meio dos critérios usuais.” (IDEM, p.69). A autora destaca, ainda, que o diário de leitura permite ao professor “ir acompanhando a construção de seu aluno como leitor, isto é, o desenvolvimento de sua consciência sobre suas próprias (in)capacidades de leitura e o desenvolvimento das capacidades de linguagem que podem torná-lo um leitor ativo e crítico.” (IDEM, p. 72).

Diante do potencial desse instrumento, a autora chama a atenção para o desconhecimento de sua aplicabilidade no contexto educacional. Segundo ela, isso se dá, em parte, pela valorização dos gêneros públicos em detrimento dos privados, o que revelaria em seu bojo que, até mesmo no ensino de gêneros públicos, não se tem dado a “ênfase necessária às dimensões e escolhas pessoais, à ação do sujeito orientada a partir de si mesmo, à apropriação do gênero por si e para si” (IDEM, p. 63). Outro fator são as concepções de que ele seria apenas um “repositório” de sentimentos do leitor, o que está completamente equivocado tendo em vista as características ressaltadas anteriormente. Outra possibilidade, ainda, relaciona-se ao caráter quase “ameaçador” da produção e discussão dos diários de leitura, na medida em que a voz do aluno é realmente despertada, sendo poucos os professores dispostos verdadeiramente a dar espaço a essa voz em sala de aula.

O uso pedagógico do diário de leitura, portanto, tal como proposto por Machado e Buzzo, afina-se à proposta de uma abordagem da literatura em sala de aula que leve o aluno a se engajar subjetivamente nas leituras, a

confrontá-las com outras leituras possíveis e com o próprio texto, num processo ativo e crítico de construção de significados, que envolve também a descoberta de si e do mundo.

Da problematização às questões de pesquisa

Embora se tenha o diário de leitura, em geral, como um bom instrumento no CAP. João XXIII, o modo de se utilizá-lo pedagogicamente sempre levantou questionamentos e ensaios práticos, por parte do corpo docente, na tentativa de se obter resultados melhores. Dentre as questões-problema apresentadas em diferentes contextos pelas professoras tutoras, a residente optou por fazer um recorte na abordagem da pesquisa, selecionando as turmas de sexto ano para a investigação, por considerar que tal etapa é uma importante transição na formação dos discentes. De fato, trata-se de uma etapa marcada por grandes modificações na estrutura curricular, bem como na organização pessoal e familiar dos estudantes, devido à mudança de turno e aumento da responsabilidade do discente no que concerne aos compromissos escolares, inclusive de novas exigências no que diz respeito às práticas leitoras.

Um dos problemas detectados sistematicamente no trabalho com o diário de leitura em turmas de sexto ano pela professora tutora que assina este capítulo diz respeito à preponderância do resumo e à ausência de posicionamento por parte dos alunos, ao realizarem seus registros no diário. Para enfrentar esse problema, a professora passou a propor momentos de registro no diário realizados em sala de aula, durante pausas em leituras feitas coletivamente, em que mediava uma discussão de questões pertinentes aos trechos lidos. Outra forma de tentar sanar esse problema se constituiu da formulação de orientações detalhadas para a realização dos comentários feitos pelos discentes em casa, de modo a apontar como eles poderiam introduzir posicionamentos pessoais nos registros.

Dessa forma, a adoção do diário de leitura nas turmas de sexto ano, no ano de 2019, foi realizada de modo a comportar duas formas de registro: o das leituras coletivas – de escolha da professora, com discussões compartilhadas em turma – e o das leituras individuais – de escolha do aluno, realizadas de modo independente –, ambas com procedimentos propostos para os registros nos diários dos alunos que buscassem incentivar a inserção de seus

sentimentos, suas impressões, suas opiniões e argumentos, entre outras formas de manifestação de um posicionamento pessoal na leitura de um texto literário.

Nesse sentido, o roteiro de leitura foi uma das práticas utilizadas nas turmas para a mediação desses registros, tendo sido elaborado com o objetivo de levar o aluno a valer-se, de modo consciente, de estratégias de leitura, bem como de instigar a manifestação da subjetividade durante a prática leitora. O roteiro que se segue foi elaborado de modo colaborativo pelas professoras do sexto e do oitavo ano⁵⁶ de 2019, a partir das já mencionadas estratégias para antes, durante e após a leitura levantadas por Solé (1998):

56 O roteiro foi elaborado por Laura de Assis Souza e Silva, a partir de modelos prévios de Carmen Rita Guimarães Marques de Lima e de Elza de Sá Nogueira, no contexto do ensino de literatura no CAp João XXIII.

ORIENTAÇÕES PARA O DIÁRIO DE LEITURA

O diário de leitura é uma atividade que tem o objetivo de registrar suas leituras ao longo do ano. Essa atividade é solicitada nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e irá lhe ajudar a aproveitar melhor suas leituras e desenvolver suas habilidades como leitor, por isso é muito importante realizá-la. Leia abaixo algumas orientações iniciais para elaborar os registros no seu diário de leitura:

I) Antes da leitura: a) Observe o livro: título, autor, capas, orelhas, ilustrações, notas sobre o autor, sinopses, comentários... Preste atenção em possíveis informações e pistas sobre a história; b) Elabore suas impressões iniciais e escreva sobre suas expectativas: o que mais chamou sua atenção? Você sentiu vontade de ler o livro? Sobre o que você acha que ele irá tratar?

II) Durante a leitura: a) Destaque coisas que chamaram a sua atenção, por exemplo: características dos personagens; atitudes dos personagens que você gostou ou não gostou, cenário e/ou temas da narrativa; b) Anote trechos que você gostou, momentos que você achou engraçados, tristes ou assustadores, expectativas anteriores atendidas ou não; acontecimentos da história que te surpreenderam, sua opinião sobre o desfecho; c) Registre as dificuldades encontradas para prosseguir a leitura; possíveis momentos entediantes, suas impressões sobre a linguagem utilizada pelo autor (ela é fácil? Difícil? Você encontrou palavras que não conhecia? Quais?)

III) Durante ou após a leitura: a) Compare a obra lida com outras que você já leu do mesmo gênero, do mesmo tema ou do mesmo autor. Quais as semelhanças entre elas? E as diferenças? De qual você gostou mais? b) Procure estabelecer relações entre a obra que está lendo com outras produções que você conhece (músicas, filmes, poemas, jogos, vídeos etc.) Quais as semelhanças? O que te fez lembrar dessas outras produções? Quais relações podem ser apontadas entre elas? c) Registre as contribuições da leitura desse livro para o seu aprendizado. Você aprendeu coisas novas? Teve contato com informações que foram novidade para você? Quais?

IV) Após a leitura: a) Faça uma avaliação final do livro: valeu à pena lê-lo? Foi um dos livros mais importantes em sua vida? Você teve vontade de ler outros livros do mesmo gênero ou do mesmo autor? Você indicaria esse livro para alguém? Dê argumentos para justificar sua opinião; b) Seria divertido ilustrá-lo do seu jeito? Desenhe ou procure imagens para colar no seu diário que possam expressar o que você sentiu ao ler descrições de personagens, lugares ou cenas específicas. Símbolos relacionados à obra também são muito bacanas para rememorar aspectos importantes.

Importante: lembre-se que a atividade se trata de um **diário**, ou seja, é importante registrar a **sua** visão do livro e a **sua** opinião. Os registros são pessoais, como em um diário normal, só que voltados para a leitura, então **vá além de simples resumos da narrativa**. Registre, a partir das orientações dadas, o **seu ponto de vista** de modo a **contar de forma detalhada a sua experiência de leitura**.

Esta pesquisa partiu da problematização inicial anteriormente exposta, configurando-se como uma pesquisa-ação, nos termos de Thiollent:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução

de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLENT, 2011, p.20)

Porém, buscamos apurá-la a partir de uma reflexão colaborativa e sistematizada por parte das três pesquisadoras. Assim, tomamos como pressuposto, a partir das perspectivas teóricas que nos embasaram, que a expressão da subjetividade é um dos aspectos fundamentais para o amadurecimento do leitor literário, tendo em vista que possibilita que ele extrapole a mera reprodução do conteúdo, conforme passa a analisar o texto com base em seus conhecimentos e experiências, no diálogo com outras obras e também na compreensão de outros leitores, inclusive a do professor, sem que se imponha sobre a sua uma leitura supostamente autorizada. Nesse processo, a irrupção da subjetividade gradativamente toma a forma de reflexões mais consistentes sobre os textos, sendo o uso de metalinguagem literária adequada um dos indícios desse amadurecimento do leitor.

É nesse sentido que buscamos investigar os diários de leitura produzidos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de percebermos evidências desse desenvolvimento ao longo do ano letivo, chegando às seguintes questões de pesquisa:

- a) A inserção subjetiva do aluno, ao fazer os registros de leitura, pode ser igualmente observada em condições de produção diferentes (leituras coletivas e leituras individuais)?
- b) É possível observar diferenças na inserção subjetiva do aluno, quando se comparam os registros feitos ao longo dos períodos letivos (registros iniciais e registros finais)?
- c) O aluno evidencia maior apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, por meio do uso adequado de metalinguagem?

Contamos, primeiramente, com um *corpus* preliminar, composto por 57 diários, escritos pelos alunos de duas turmas de sexto ano, sujeitos desta pesquisa. Posteriormente, selecionamos, entre eles, dois diários, que constituíram

o foco da análise⁵⁷, os quais serão referidos como A1 e A2. Todos os registros de leitura escritos pelos dois alunos, ao longo de um período de três trimestres letivos, foram analisados, discriminando as leituras coletivas (realizadas em condições de produção de maior interação, mediação e controle) das leituras individuais (realizadas em condições de produção mais individualizadas e autônomas), tendo em vista que os diários são compostos por esses dois tipos de produções.

Uma análise dos diários de leitura de dois alunos do sexto ano

Um fator importante para a nossa análise foi verificar como o aluno se insere subjetivamente em seus registros iniciais e se é possível perceber diferenças significativas em relação a essa inserção em registros feitos sob condições de produção diferentes – leituras coletivas e leituras individuais.

Em relação à inserção subjetiva nos registros iniciais coletivos, detivemo-nos sobre a primeira produção desses alunos para o diário de leitura, referente ao conto “A fonte da sorte”, do livro *Os contos de Beedle, o Bardo*, de J.K. Rowling. Como leitura coletiva, o processo de escrita do registro se deu no decorrer da aula, durante as pausas realizadas na leitura compartilhada e mediada pela professora através de perguntas que instigassem os alunos a perceber elementos importantes da narrativa e a fazer suposições sobre a continuação da história. Pudemos perceber que tanto A1 quanto A2 produziram registros em que suas próprias considerações, embora pouco desenvolvidas, estavam presentes de modo diretamente relacionado às pausas e mediações. Observemos o comentário de A1:

“Eu espero que o livro seja interessante, e acho que ele será do gênero de aventura, e que os personagens acham uma fonte que pode dá-los o poder da sorte e eles vão lidar com inimigos que querem tirar esse poder deles.

Após o início percebi que não era tão fácil chegar na tal fonte que somente uma pessoa a cada ano poderia se banhar na água da fonte, e essa teria sorte a vida inteira.

57 Buscamos selecionar alunos que demonstraram perfis distintos de leitura, com maior ou menor engajamento subjetivo, maior ou menor detalhamento nas anotações ou no uso da metalinguagem literária.

Três bruxas queriam chegar a fonte, pois uma queria se livrar de uma doença que nenhum curandeiro conseguia eliminar, a segunda foi roubada, e a outra sofria de amor. A primeira chamava-se Asha, a segunda Altheda e a terceira Amata, eu acho que isso irá gerar um conflito e cada uma delas irá querer a tal sorte e no final as três irão se ajudar nos seus problemas. Asha foi a escolhida que puxou Altheda, que puxou Amata, que “acidentalmente” puxou um cavaleiro. [...]

[...] Ela ficou curada e não precisou da fonte disse para Altheda, mas também não pois ela acabara de curar uma doença dito impossível ela com certeza ganhará muito dinheiro, disse para Amata se banhar, mas ela também não quis pois seu marido era infiel. Então as bruxas decidiram que o cavaleiro ia se banhar e foi isso que ele fez, após terminar ele pediu a mão de Amata e ela aceitou.

O que mais me surpreendeu nesse livro foi que esse tempo todo a fonte não era mágica.” (grifos nossos)

Nessa produção, o aluno faz, inicialmente, predições a respeito da qualidade e do gênero da história, bem como de seu enredo – o que retomará ao longo da leitura –, valendo-se de seu conhecimento prévio. Além disso, faz a checagem de sua predição inicial (“Após o início percebi que...”) e procura sintetizar os eventos importantes da narrativa, destacando trechos comentados e discutidos em sala de aula. A forma como o aluno traz à tona os conhecimentos sinalizados durante a discussão – o que se percebe, por exemplo, no uso de aspas na palavra “acidentalmente” – é um ponto a ser ressaltado, pois evidencia a importância da mediação da professora e a do compartilhamento da leitura para a construção de significados. É possível perceber que ele também avalia, ao dizer, no final, o que mais o surpreendeu na história.

Vejamos, agora, o comentário de A2:

“Eu acredito que irei gostar, por conta de já ter lido outro conto do mesmo livro e me interessei pela história.

Eu não esperava que a fonte causava guerra por conta de só um poderia entrar e ter sorte. Agora apareceram as personagens principais. São 3 bruxas cada uma com um problema bem sério, por enquanto eu não espero nada.

Logo depois Asha foi a escolhida mais também levou Altheda e Amata que segurou na mão de um cavalheiro misterioso. Ao chegar um homem lhe fez uma charada e Asha resolveu a charada sem perceber, com seu choro, Altheda resolveu também outra charada com seu suor.

Depois Amata conseguiu resolver a última charada sem esforço com as lembranças de seu amado que lhe abandonou. Asha foi curada e Altheda conseguiu sua fortuna de volta e Amata e o cavaleiro se apaixonaram e tudo isso aconteceu sem a ajuda da fonte.

Minha opinião sobre o livro:

Eu gostei bastante do conto. Achei a moral da história bem interessante.” (grifos nossos)

É interessante destacar que, embora A2 insira seu posicionamento nos mesmos pontos que A1, pode-se perceber que se trata de um leitor menos experiente, ao registrar, por exemplo, “por enquanto, não espero nada” num ponto da história em que se desenhava um provável conflito, devidamente antecipado por A1. No entanto, A2 se permite um contato mais afetivo com a obra, ao avaliar, no final, “Eu gostei bastante do conto”, justificando, embora sem desenvolver o argumento, por ter achado a moral da história interessante.

Quando viramos nosso olhar para os registros de leituras individuais iniciais, verificamos que há uma diferença significativa em relação à manifestação de predições/checagens, de impressões sobre os fatos e de avaliações por parte dos dois alunos em relação ao texto. Esses registros referem-se a leituras escolhidas pelos alunos, são realizados extraclasse e mediados por roteiro. Os primeiros registros de ambos os alunos se assemelham mais à escrita de um resumo da história lida, como podemos verificar nos primeiros comentários individuais de ambos os alunos:

“Minha opinião inicial sobre o livro era que o personagem iria sofrer algum tipo de pegadinha ou algo do gênero de alguém que já andava enchendo a paciência dele, por isso o título A gota d’água.

No início do livro o personagem Greg Heffley diz das promessas de ano novo que muitas pessoas fazem a si mesmas para serem pessoas melhores e ele cita que ele é a melhor pessoas que ele conhece e disse que era de certa

forma “perfeito” então, não tinha promessas. Seu objetivo era ajudar seus familiares a cumprirem as suas.

Nos presentes de natal Greg só ganhou roupas e livros, nada que ele queria, além disso ganhou uma cesta de roupa suja, ou seja agora teria que fazer mais trabalho. No outro dia Greg fazia um buraco de dez cm no chão e pulava nele cem vezes e depois fazia um de 20 cm e repetia até pular feito canguru. [...]

[...] No final eles foram a festa de meio aniversário de Seth Sneller, o vizinho dos Heffleys e eles fazem essas festas para gravarem um vídeo e ganhar 10.000 reais para o concurso: “Famílias mais engraçadas da américa” e conseguiram um bom material quando Greg foi pegar o cobertor que seu irmão bebê Manny havia desembrulhado em cima do galho da árvore, e ficou preso no galho suas calças caíram e para piorar estava usando uma cueca da mulher maravilhosa e para piorar ainda mais o sr. Snella gravou tudo.

Depois desse vexame eles foram para casa e no outro dia chegou uma menina bonita na rua de Greg. Acabou o livro.” (Comentário de A1 sobre Diário de um Banana: a gota d’água, de Jeff Kinney, grifos nossos)

“Era um ratinho muito medroso e por conta disso todos os animais o zombavam. Mas em um belo dia ele si arrumou todo para ver o rei da selva o leão, mais só quando ele chegou o leão tinha acabado de almoçar e estava tirando uma soneca.

Ele de repente para parecer valentão começou a subir em cima do leão, mas de repente o leão acordou e quando ele sacudiu o ratinho caiu.

O rato e o leão ficaram cara a cara, os outros animais ficaram preocupados. O ratinho pediu ajuda ao leão mas ele o zombou.

Um tempo se passou e o leão com fome saiu a procura de comida, mas ele não viu a armadilha dos caçadores e ficou preso lá por um tempo mas o rato viu o leão e rapidamente cortou a rede mesmo com os caçadores mas conseguiram e o leão agradeceu e o nomeou príncipe.

E começaram a rir e bons amigos viraram. **Amo esta história e a moral também.** (Comentário de A2 sobre a fábula O leão e o rato, de Esopo, grifos nossos)

É importante lembrar que o roteiro de leitura prevê momentos de predição e checagem, inserção de impressões e opiniões, comparação com outras obras, avaliação global, entre outros aspectos relacionados a um posicionamento mais pessoal. No entanto, ambos os alunos ignoram a maior parte dessas orientações, apenas inserindo predições iniciais (no caso de A1) e uma opinião final (no caso de A2), configurando-se o restante do texto como estrito resumo da história. Segundo nossa análise, essa postura pode estar relacionada a dois fatores: o primeiro é o desenvolvimento do repertório literário do aluno leitor, que exige um trabalho contínuo; o segundo diz respeito à sensibilização do aluno no que concerne ao diário de leitura como instrumento para a expressão da sua própria voz. Isto é, dado que as análises feitas são referentes às primeiras produções do ano letivo, fica claro que o processo de apropriação exige tempo, prática e, principalmente, a mediação do professor.

Para verificar se houve uma modificação no perfil dos alunos no que se refere à sua inserção subjetiva e se essa inserção adquire a forma de reflexões mais críticas ao longo do ano letivo, analisamos registros feitos no segundo e no terceiro trimestres.

Como evidências de amadurecimento do leitor literário, percebemos que o aluno A1 passa a se colocar de forma mais proeminente em seus registros, principalmente no terceiro trimestre. Diferentemente do que foi observado nos comentários iniciais, ao retomar as partes importantes da narrativa, registrando uma síntese dos acontecimentos, o aluno insere o seu próprio ponto de vista e suas considerações sobre o que mais lhe chamou a atenção nesses momentos, apresentando uma leitura muito mais dialógica e evidenciando apropriação das discussões em sala. O aluno passa a realizar reflexões sobre aspectos literários importantes, como as ações dos personagens, o desencadeamento dos acontecimentos, o conflito da narrativa e relações intertextuais. Destaca-se também o fato de que as leituras feitas anteriormente por ele passam a servir de referencial e respaldo para análise crítica das novas leituras realizadas, legitimando suas avaliações. Esses são aspectos presentes em um dos registros de leitura coletiva produzido no terceiro trimestre, sobre a leitura do capítulo 2 do livro *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Howard Pyle:

“Eu acho que neste capítulo Rei Arthur vai receber a coroa e a população vai ficar chocada que o novo rei é só um garoto e vão cobrar de Merlin um rei com experiência.

Na verdade neste capítulo todos os reis tentaram retirar a espada e não conseguiram, assim ficou por um longo tempo até que os principais reis se queixaram com o arcebispo de que Merlin talvez estaria fazendo eles de bobos, então o líder religioso pediu paciência.

Arthur, Sir Kay e Sir Ector estavam em sua tenda esperando o chamado de Merlin. Quando esta hora chegou, eles foram até o local, onde a cerimônia estava acontecendo o mago revelou ao Arcebispo quem era aquele garoto que recebeu permissão para puxar a sua espada. Assim ele fez com facilidade.

Quando todos perceberam o feito do menino alguns ficaram com inveja e usaram o argumento que o novo rei era apenas um garoto, mas tiveram que aceitar no final (coisa que eu fiquei feliz porque assim ele pode ganhar experiência com o passar do tempo). O lado bom da história é que alguns reis aceitaram e viraram amigos do jovem desde o início outra coisa que eu achei muito legal pois ele era o herdeiro do trono ou seja era mais fácil aceitar desde o início como alguns fizeram.

Esse capítulo eu gostei porque tem uma característica que me chama a atenção: nós já sabemos o que irá acontecer mas os outros personagens não sabem, bem parecido com certos acontecimentos na Odisseia, por exemplo: nós já sabíamos que Antínoo levaria uma flechada.”

Verifica-se que o aluno traz, ainda, principalmente em seus últimos registros, um outro elemento expressivo do amadurecimento leitor ao utilizar o narrador como um aspecto balizador para suas considerações acerca da narrativa, demonstrando, de fato, uma maior apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, por meio do uso adequado de metalinguagem. Essas práticas tornam-se ainda mais significativas quando verificadas também nos registros de leituras individuais, como ocorre no comentário a seguir, em que ele destaca o modo de narrar de Greg, em mais uma das histórias da série lidas por ele:

*Uma coisa que eu achei muito legal nesse e em todos os livros da série “Diário de um Banana” é o modo de Greg narrar. **Ele narra bem engraçado e sempre mostra bem a sua opinião sobre o que está acontecendo** (grifos nossos).*

Por influência das leituras coletivas, o aluno passa a conduzir suas leituras individuais de forma mais dialógica. O tom de resumo dá lugar ao comentário, em que se destacam os aspectos que mais lhe chamaram a atenção na leitura e às suas avaliações sobre o livro.

Nos registros de leituras de A2 do segundo e do terceiro trimestres, percebe-se, em alguns momentos, sua dificuldade em aceitar que o texto confronte suas expectativas e/ou conhecimentos prévios. Isso ocorre, por exemplo, ao avaliar negativamente um capítulo por ter tido suas expectativas quebradas – algo com que um leitor de ficção mais maduro já se acostumou e, com frequência, até mesmo deseja – ou ao ilustrar um comentário com o tipo de sereia que conhece (metade mulher, metade peixe), desconsiderando que as sereias da história comentada são de outro tipo (rosto de mulher, corpo de ave).

No entanto, especialmente nos comentários realizados individualmente, é possível perceber um avanço em seu processo de implicação. Diferentemente dos registros iniciais, em que se limita ao resumo do texto, sem inserir seu ponto de vista e suas considerações, nos registros finais, verifica-se que A2 manifesta muito mais a sua subjetividade quando utiliza a estratégia de recapitulação para se posicionar diante da leitura, ressaltando os aspectos de que mais gostou. Expressões como “amo muito esse livro” e “nota 10” aparecem como recursos avaliativos no final do texto. Mas, se nos comentários iniciais, não havia a exposição de um posicionamento que justificasse essas avaliações, nos comentários posteriores elas surgem como uma espécie de conclusão para o que ele expressou anteriormente. Dessa forma, podemos dizer que essas manifestações também evidenciam um amadurecimento do leitor no que tange à leitura crítica, em que o aluno, a partir da inserção subjetiva, demonstra uma relação mais dialógica com o texto. Tal processo é ainda mais significativo, tendo em vista que esses exemplos são referentes a leituras realizadas individualmente, demonstrando apropriação das discussões feitas em sala e dos procedimentos de leitura, como no comentário que se segue, realizado no terceiro trimestre:

“Resolvi escolher este livro porque além de gostar bastante dele, acho a mensagem que o livro passa interessante.

*Já no início uma coisa que eu achei super fofa foi os diários de fotos delas. Depois vem mostrando o que as duas gostam e o que elas têm de parecido. No livro tem o mapa das cidades, e até que elas moram perto uma da outra, cada uma estuda em uma escola e falam línguas diferentes. Nas escolas elas receberam um convite para a festa das bruxas, **achei muito diferente ela por na língua deles e depois na nossa língua.***

*Na hora do recreio as duas perdem o lanche, por acidente. Quando elas chegam em casa, almoçam e integram o convite para a festa. Logo Trudi e Kiki foram comprar suas fantasias. **Uma coisa que eu achei legal foi que elas compraram a mesma fantasia.** Depois chegaram na festa, **ate aí está tudo indo bem**, mas de repente várias abelhas começaram a entrar e todos saíram correndo, mas a Kiki e a Trudi foram trocadas.*

*Logo depois elas foram destrocadas, **achei muito bonitinho que Kiki levou uma boneca da Trudi e ela levou uma boneca da Kiki. E agora Kiki usa as coisas da Trudi e ela usa as da Kiki.***

***Amo muito esse livro! Nota 10!”** (Comentário sobre Trudi e kiki, de Eva Furnari, grifos nossos)*

É possível observar também, em alguns momentos, que o envolvimento subjetivo com a obra adquire contornos mais críticos, na medida em que A2 busca oferecer argumentos para embasar suas preferências, como ocorre neste trecho, sobre *Ruth Rocha conta a Odisseia*:

Acho Atena a deusa mais importante, porque além dela representar as mulheres numa mitologia machista, ela é a deusa da sabedoria nas guerras e gosta de justiça.

Portanto, os dados confirmam que o diário de leitura, quando aliado à mediação sistemática e contínua do professor, auxilia na formação do leitor literário, na medida em que permite a ele estabelecer um intenso diálogo com o texto, desenvolvendo a expressão da dimensão subjetiva da leitura, o reconhecimento da dimensão social da interpretação e a fixação e/ou ampliação da consciência sobre o repertório literário adquirido.

Para além dos resultados obtidos, podemos problematizar alguns pontos observados durante o percurso do estudo, o que é próprio da pesquisa-ação, com o intuito de potencializar a utilização do Diário de Leitura e propor uma progressão para o ensino.

Uma primeira questão diz respeito às respostas que obtivemos com os registros iniciais de leituras produzidos pelos alunos, pois elas trazem em seu bojo questões pedagógicas que podem ser repensadas no que tange à mediação exercida. Desde o início do primeiro trimestre, esses registros foram feitos sob condições distintas de mediação. Os registros de leituras compartilhadas eram feitos em sala de aula, a partir de discussão conjunta em que a professora, enquanto mediadora, realizava pausas durante a leitura para levantar questões importantes para a construção de sentido na narrativa e instigar os alunos a se posicionarem oralmente e/ou por escrito perante o texto, sendo que algumas dessas leituras foram, ainda, roteirizadas. Por outro lado, os registros de leituras individuais, produzidos a partir de livros e textos de livre escolha dos alunos, eram mediados através de um roteiro geral, o qual foi apresentado pela professora aos alunos no início do ano letivo.

Esta última forma de mediação, por meio do roteiro geral, a partir da nossa reflexão, exige uma abordagem mais sistemática do roteiro enquanto gênero textual desde o início do ano letivo. Do ponto de vista pedagógico, o ensino da leitura literária vai além do trabalho com o texto literário, ele envolve um “sistema de gêneros”⁵⁸: texto literário (conto, crônica, romance), roteiro de leitura, aula dialogada, diário de leitura. Nesse sentido, o roteiro de leitura é também um outro gênero a ser apropriado pelo aluno. Assim, percebemos que o roteiro, por si só, não garante ao aluno interação e atitude responsiva perante a leitura. Nos casos em que o aluno apenas inicia sua autonomia, o gênero pode até configurar como um elemento dificultador. Pelos registros de leituras individuais iniciais dos alunos integrantes do *corpus preliminar*, observamos que alguns estudantes aparentam conceber o roteiro como atividade de pergunta-resposta, fazendo a leitura e interpretação desse gênero pela experiência prévia mais próxima que eles têm: os exercícios. Percebemos, ainda, que muitos

58 Tal reflexão foi proposta pela Prof^a Dr^a Tânia Guedes Magalhães, por ocasião da defesa do Trabalho de Formação Docente da residente que assina este capítulo. O conceito de “sistema de gêneros”, tal como abordado por Desirée Motta-Roth (2010), relaciona-se ao modo como um gênero é produzido, transformado e significado em um processo mediado pela relação deste com outros gêneros e outros textos.

deles ignoram o roteiro ou seguem apenas uma pequena parte, como ocorreu com A1 e A2, evidenciando a dificuldade de desempenhar a tarefa sozinhos.

Os resultados apresentados nos registros individuais finais deixam claro que, para garantir a progressão do aluno em relação ao desenvolvimento de sua autonomia e de sua criticidade, é importantíssimo considerarmos a mediação sistemática e longitudinal do professor, inclusive no que concerne à compreensão do gênero “roteiro de leitura”.

Além disso, a apreensão do repertório literário também é dependente de um trabalho progressivo e contínuo, exigindo uma maior estruturação, para sua fixação e ampliação. Talvez um trabalho com mais textos que utilizem um repertório literário parcialmente comum, não apenas nas leituras compartilhadas, conforme foi feito, mas também nas individuais, através de uma orientação específica do professor nesse sentido, contribuiria para que os alunos pudessem apreender essa leitura de forma mais autônoma.

Assim, a partir de uma abordagem calcada na perspectiva de um ensino em espiral, deve-se levar em conta que o ensino da leitura literária envolve a apropriação, mediada pelo professor, de repertórios literários – inclusive daqueles envolvidos nas leituras individuais dos alunos – e de gêneros do sistema da educação literária, como o próprio roteiro de leitura.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, investigamos, de modo colaborativo e no âmbito do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, a utilização do diário de leitura na formação do leitor literário do Ensino Fundamental II, mais especificamente em turmas de sexto ano do CAp. João XXIII, durante o percurso de um ano letivo.

Adotamos pressupostos teóricos relativos ao processo da leitura em geral, da leitura literária e da produção do diário de leitura que apontavam para a importância do reconhecimento da dimensão subjetiva nesse processo, bem como para a necessidade de proporcionar o confronto entre diferentes subjetividades e delas com o texto.

A partir da análise dos diários de leitura de dois alunos com perfis de leitura distintos, verificamos que a utilização do diário, quando aliada à mediação sistemática e contínua do professor, através do compartilhamento

de leituras em sala de aula e da elaboração de roteiros para leitura individual, pode configurar-se como uma forma de proporcionar a emersão das subjetividades e, por conseguinte, desenvolver, gradativamente, uma leitura mais ativa e reflexiva. Verificamos, também, a necessidade de se proporcionar aos alunos a apropriação dos gêneros diário e roteiro de leitura, como parte do sistema de gêneros que podem ser vinculados à educação literária, a fim de se potencializar sua utilização.

Gostaríamos de ressaltar, por fim, que o conhecimento e aprendizado gerados durante essa pesquisa se tornaram possíveis por se desenvolverem no âmbito da Residência – ou seja, no âmbito daquele “novo lugar” de formação docente, proposto por Nóvoa, do qual falamos em nossa introdução. Esse “novo lugar” proporcionou uma intensa troca de experiências, conhecimentos e questionamentos entre os sujeitos envolvidos no processo – tutoras, residente e alunos. Dessa forma, é importante destacar que a vivência da docência compartilhada, a qual possibilitou essa construção coletiva dos saberes, foi fundamental para o desenvolvimento das considerações e resultados aqui expostos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, B. T. **Língua e literatura em práticas de formação de leitores**. Anais do SIELP, v. 2, n. 1, 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. M. Ávila, E. Reis e G. Gonçalves. BH: UFMG, 1998.

BUZZO, M. G. **O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)**, 2003. Tese de Doutorado. Brasil.

_____. **O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente**. Revista l@ el em (dis-) curso. ISSN 2175-4640, v. 2, n. 1, p. 10-26, 2010.

CALLIAN, G.; MAGALHÃES, T. **Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial.** In: MAGALHÃES, T;

FERREIRA, C. (org.) *Oralidade, formação de professores e ensino de Língua Portuguesa.* Araraquara: Letraria, 2019.

COLOMER, T. **Andar entre livros.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula.* São Paulo: Editora Ática, 2011.

ISER, W. **O ato da leitura.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUVE, V. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** Trad. Neide Luzia de Rezende. In: REZENDE, N. L.; ROUXEL, A.; LANGLADE, G. *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013.

_____. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura.** Revista Scripta, v. 8, n. 14, p. 13-22, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula.** Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica.** Gragoatá, n. 28, p. 153-174, 2010.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor.** Cadernos de Pesquisa v. 47 n. 166. p. 1106 -1133. out./dez. 2017.

SALOMÃO, M. M. M. **A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem.** Veredas, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SOLE, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

Interdisciplinaridade e formação de professores: reflexões a partir da experiência do PIBID interdisciplinar Ciências Sociais e História

*Katiuscia Cristina Vargas Antunes*⁵⁹

*Yara Cristina Alvim*⁶⁰

*Fabício Andreto Rodrigues*⁶¹

*Mateus Fernandes de Oliveira Almeida*⁶²

Palavras iniciais

O percurso formativo de professores e professoras no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem representado um trabalho de fortalecimento e valorização das licenciaturas e reconhecimento de que a articulação prática-teoria-prática é fundamental para a formação docente, seja ela inicial ou continuada. Tem representado, ainda, uma resistência aos movimentos que, nos últimos anos, tentam precarizar as políticas

59 Professora da área de Ensino de Sociologia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Vice-coordenadora do subprojeto Interdisciplinar Ciências Sociais e História (PIBID/UFJF). Doutora em Educação pela UERJ e Graduada em Ciências Sociais pela UFJF. E-mail: katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br

60 Professora da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. Coordenadora do subprojeto Interdisciplinar Ciências Sociais e História (PIBID/UFJF). Doutora em Educação pela UFRJ e Graduada em História pela UFJF. E-mail: yara.alvim@ufjf.br

61 Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Supervisor em Sociologia do subprojeto Interdisciplinar Ciências Sociais e História (PIBID/UFJF). Graduado em Ciências Sociais pela UFJF. E-mail: fabricao.andreto@gmail.com

62 Professor de História da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Supervisor em História do subprojeto Interdisciplinar Ciências Sociais e História (PIBID/UFJF). Doutor em História pela PUC-SP e Graduado em História pela UFJF. E-mail: mathist23@gmail.com

públicas de investimento na formação de professores, seja pelos cortes de verbas para a pesquisa, seja pelo corte de bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação. Por tudo isso, o PIBID tem uma importância ímpar para jovens universitários que tem como objetivo as licenciaturas.

Motivados pelo compromisso com a formação inicial e continuada de professores e professoras de História e Sociologia, no ano de 2018 submetemos ao edital do PIBID/UFJF a primeira proposta de um projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Ciências Sociais e História. Naquele momento se iniciava um trabalho, ao mesmo tempo desafiador e potente, que tinha como objetivo fortalecer a formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais e História, a partir de uma abordagem do conhecimento escolar em sua perspectiva interdisciplinar. Em 2020, inspirados pelas experiências construídas ao longo do desenvolvimento do projeto até então, mais uma vez fizemos a proposta de dar continuidade ao PIBID interdisciplinar.

Neste texto, buscaremos apresentar algumas das experiências que vivenciamos nesses três anos do projeto, no que se refere à construção de práticas educativas interdisciplinares, apontando para os limites, desafios e possibilidades de se implementar uma proposta de trabalho interdisciplinar no cotidiano escolar. Num primeiro momento apresentaremos as bases teórico-metodológicas de fundamentam o PIBID interdisciplinar Ciências Sociais e História. Posteriormente traremos algumas experiências do projeto, problematizando como a abordagem interdisciplinar do conhecimento escolar se relaciona com a formação inicial e continuada de professores, assim como, com os espaços e tempos da escola e do currículo. Por fim, faremos apontamentos finais, numa tentativa de elaborar uma síntese sobre como o PIBID tem nos ensinado a repensar a formação e o trabalho docente.

As bases teórico-metodológicas de fundamentam o PIBID interdisciplinar Ciências Sociais e História.

Pensar e realizar um projeto interdisciplinar não é tarefa simples. Sabemos que historicamente as ciências e os saberes escolares se construíram e fortaleceram pela sua especificidade, com delimitações de fronteiras muito bem estabelecidas entre os conhecimentos. Essas fronteiras se estenderam até os currículos escolares, que refletem uma organização disciplinar

e fragmentada do conhecimento. Nessa perspectiva, romper como essa lógica significa repensar não apenas a organização dos currículos, mas também as metodologias e as abordagens desses saberes no cotidiano da escola. Indo mais longe, a interdisciplinaridade nos desafia a repensar a própria organização dos espaços e tempos escolares e os conhecimentos que servem de base para a formação e a atuação profissional dos professores.

Confluências entre campos de conhecimento: o Ensino de História e Ensino de Sociologia em perspectiva interdisciplinar

Foi com Edgard Morin que tentamos construir uma compreensão sobre a interdisciplinaridade. Articulado ao princípio da complexidade (MORIN, 1990), em que o conhecimento e o sujeito são compreendidos na sua integralidade, nosso projeto tentou refletir esse princípio nas ações que planejamos. O pensamento complexo persegue a ideia de um conhecimento multidimensional, ao mesmo tempo em que reconhece a incompletude e a transitoriedade de todo conhecimento. A construção do conhecimento no paradigma da complexidade se faz por meio de elos entre os diferentes campos do saber, interligando-os. Os saberes são construídos dialogicamente, num contínuo processo de reflexão e ressignificação do real (MORIN, 1990). Numa sociedade em rede o conhecimento passa a ter uma perspectiva de interdisciplinaridade mais acentuada. O caminho para o ensino interdisciplinar fica deflagrado e a mudança do papel institucional da escola enquanto elemento formador educacional passa pela transformação de atuação do educador.

O conceito de interdisciplinaridade ainda é tratado com pragmatismo, com viés de burocracia institucional, com resistência à mudança pelos professores por razões que envolvem a ausência de debate, falta de incentivo à formação continuada, visão tradicional enviesada a respeito da sala de aula, ausência de possibilidade de trabalho em conjunto com colegas de áreas afins. A Reforma do Ensino Médio⁶³ ensejou uma nova trajetória a ser deliberada pela escola e coloca em voga os desafios da educação para uma sociedade

63 Instituído pela Lei nº 13.415/2017, o Novo Ensino Médio estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio. Das alterações podemos citar a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e definição de uma nova organização curricular flexível, orientada pelos itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento específicos, e pela formação técnica e profissional dos jovens estudantes.

multifacetada acerca do conhecimento, mas que prima pela instituição escolar, como fio condutor de formação educacional de crianças e jovens. O desafio do protagonismo escolar passa pelo paradigma de tornar a interdisciplinaridade um conceito objetivo no ambiente de formação, cuja observação pela formação educacional deve ser feita a partir de correlações entre as disciplinas, promovendo assim, a ruptura de causalidade e de simplificação do aprendizado do estudante, na relação entre este com seus respectivos professores.

Para tanto, o trabalho em conjunto visa o fortalecimento da ciência enquanto forma de conhecimento que possui várias camadas, diversas metodologias e habilidades distintas entre, mas que se relacionam e se influenciam; promove diálogos em diferentes perspectivas de conhecimento promovendo uma reflexão mais profícua entre os profissionais envolvidos; torna maleável a formatação do ensino e aprendizagem rompendo com a lógica tradicional de seguir os conteúdos do currículo; abre o caminho para o diálogo entre professores de áreas afins, o que pode contribuir para encontrar soluções que desafiam a transdisciplinaridade na compreensão de aperfeiçoamento de soluções institucionais para questões do cotidiano escolar. Assim, a interdisciplinaridade traz para o cerne do debate que a formação de um jovem não perpassa pela atuação isolada entre os docentes, mas pelo desenvolvimento de trabalho em equipe com objetivos que visam contribuir nos aspectos cognitivos, sócio-emocionais e de diversidade.

A escolha por um projeto interdisciplinar também passou pela nossa compreensão de que, como afirma Frigotto (1995), interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (p.26). Portanto, a interdisciplinaridade, além de ser uma proposta de organização curricular é, sobretudo, uma atitude diante dos saberes historicamente construídos; é um outro modo de pensar (FAZENDA, 1996).

Do nosso lugar de professores cujo ofício se constrói em estreita relação com o Ensino de História e com o Ensino de Sociologia, temos procurado estabelecer compreensões sobre os dois campos de conhecimento em perspectiva interdisciplinar, o que passa pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto conhecimentos disciplinares autônomos⁶⁴, e que se identificam pelos

64 Sobre as especificidades que contornam a história da construção, afirmação e legitimação do Ensino de História e do Ensino de Sociologia como conhecimentos disciplinares escolares e como conhecimentos

seus compromissos comuns com a leitura do mundo social em perspectiva científica, ética e democrática. Com essa compreensão, temos apostado em ações comprometidas com o fortalecimento do campo das Ciências Humanas na escola contemporânea, levando-se em conta seu caráter formativo, no sentido de possibilitar ao jovem estudante do ensino médio a compreensão da racionalidade da análise social em sua multidimensionalidade (PRATS, 2006).

Considerando que a compreensão da realidade social no campo das Ciências Humanas implica a apropriação da linguagem científica como forma de pensamento, temos apostado na construção de ações formativas na educação escolar centradas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir das ferramentas do ensino de história e do ensino de sociologia. Compreendemos que o conhecimento escolar, em perspectiva interdisciplinar, pode se converter em ferramenta central na (re) construção de leituras mais densas sobre o mundo, particularmente no contexto contemporâneo, em que o espaço virtual tem se tornado *locus* privilegiado de consumo e de produção narrativa de jovens, que integram a geração da sociedade da informação.

Para além da radical mudança nos suportes tecnológicos de produção e circulação das linguagens, o espaço virtual tem produzido outras subjetividades e outros padrões de vivência juvenil, assentados numa nova cultura de conhecimento e orientados por outras lógicas de pensamento (POZO, 2003, p.37). Acreditamos que educar os estudantes ao exercício da leitura e da escrita envolve, dentre outras habilidades, o deslocamento do confortável domínio de informações rápidas e superficiais e do confortável olhar sobre o mundo pelas lentes do senso comum a partir de um exercício de leitura desse presente vivido por eles e por eles mesmos significado. Como destaca Fernando Seffner (2001), a leitura enquanto prática educativa escolar envolve uma tarefa de formar um aluno capaz de realizar uma leitura densa do mundo, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não (p.109).

Acreditamos que o papel do conhecimento escolar na sociedade contemporânea está atrelado ao seu compromisso com o desenvolvimento de competências que se vinculam, dentre outras coisas, à capacidade dos sujeitos de participarem do debate público sobre questões que interessam à sociedade

em que se vive. Isso implica, o exercício da capacidade de questionar o presente, de debater, de argumentar e de projetar outros caminhos de intervenção individual e coletiva no mundo social.

A interdisciplinaridade como fundamento na formação profissional de professores

A opção pela construção de um trabalho interdisciplinar também nos levou a problematizar a própria formação de professores. Frente ao primado de uma formação de professores e de uma cultura escolar com base disciplinar, estabelecemos que o PIBID poderia contribuir no sentido de instigar os professores em formação a desenvolver ferramentas conceituais e a firmar posturas profissionais alicerçadas na perspectiva interdisciplinar. A centralidade do projeto se encontra no desenvolvimento de ações de formação que tenham como horizonte o desenvolvimento de uma profissionalidade docente (NÓVOA, 2019) firmada no agir e no pensar interdisciplinarmente. Compreendemos o PIBID como espaço-tempo de formação privilegiado nesta direção, na medida em que o Programa possibilita tal ligação, ao inserir os licenciandos no ambiente não apenas físico, mas sobretudo, reflexivo da profissão docente.

Dos princípios evocados por António Nóvoa (2017; 2019) no que se refere ao desenho de uma formação voltada para o desenvolvimento profissional dos professores, salientamos dois que se conectam e que nos parecem centrais na definição dos objetivos de nossa proposta. O primeiro deles refere-se à afirmação do conhecimento profissional docente e o segundo relaciona-se com o fortalecimento das dimensões coletivas da vida docente (Nóvoa, 2019). Concordando com o autor, segundo o qual a profissão docente é uma profissão baseada no conhecimento (NÓVOA, 2019, p. 204), buscamos privilegiar ações formativas que posicionem o conhecimento profissional como competência formativa central ao longo do projeto.

As definições de Nóvoa em torno do conhecimento profissional docente dialogam com as linhas que orientam os princípios de um projeto voltado para a valorização do conhecimento profissional em sua perspectiva interdisciplinar, o que implica: (1) o reconhecimento das Ciências Sociais e da História como campos de conhecimento específicos, mas permeáveis e (2)

o entendimento de que o pensar e o agir interdisciplinarmente envolvem a lida com o conhecimento em sua perspectiva aberta e complexa, o que torna o conhecimento escolar responsivo e dialógico às dinâmicas e demandas que atravessam as políticas curriculares, a escola e a juventude contemporâneas. É neste lugar da escola, viva e pulsante e alicerçada na afirmação do conhecimento, que apostamos na construção do conhecimento profissional dos professores. São nas situações da relação humana – contextual e dialógica – que se constroem o conhecimento profissional docente.

Apresentadas as concepções de interdisciplinaridade que estruturaram nossa compreensão sobre o papel do Ensino de História e do Ensino de Sociologia na escola contemporânea e que alicerçam nosso entendimento sobre as bases que fundamentam o conhecimento profissional dos professores em formação, passaremos a relatar parte das experiências que construímos ao longo de três anos de projeto, ressaltando que, neste último ano de 2020 e até o momento, a ocorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus, nos impactou significativamente, fazendo emergir outras questões que passaram a fazer parte das nossas reflexões dentro do PIBID.

As ações de formação e trabalho docente que habitam o PIBID interdisciplinar

O projeto interdisciplinar Ciências Sociais e História está em sua segunda edição. Do início de 2018 ao fim de 2019, passaram pelo projeto 04 professores supervisores, 24 bolsistas de iniciação a docência e 02 escolas da rede estadual de educação de Juiz de Fora. Na segunda edição do projeto, iniciada em 2020 e ainda em curso, participam do projeto, 02 professores supervisores, 16 bolsistas de iniciação a docência e 02 escolas da rede estadual de educação de Juiz de Fora.

Tanto na primeira quanto na segunda edição, uma marca do nosso projeto foi compreender a formação de professores e o trabalho docente na sua dimensão reflexiva e coletiva. Mais uma vez, Nóvoa nos guiou na compreensão de tomar a experiência como conhecimento refletido (NÓVOA, 2019, p.205). Vivenciar as dinâmicas da escola, tornando-a uma experiência refletida atravessou e atravessa as nossas ações. Em outras palavras, refletir sobre a profissão, dentro da profissão.

A experiência formativa com o PIBID nos anos de 2018-2020 nos possibilitou viver intensamente a profissão docente em seus múltiplos aspectos. Os desafios de vivenciar uma abordagem curricular interdisciplinar permearam as situações de trabalho dos professores de História e de Sociologia (coordenadores, supervisores e bolsistas de Iniciação à Docência), que se posicionaram diante das dinâmicas da sala de aula e da escola mais amplamente. Estar em sala de aula, agir na urgência, refazer caminhos, avaliar e redimensionar o trabalho docente na perspectiva interdisciplinar contornou aquela experiência formativa.

Nesta segunda edição do projeto seguimos apostando neste caminho, compreendendo a necessidade de explorar a dimensão reflexiva da experiência, em que o agir docente caminha do lugar das reações involuntárias para a compreensão da “essência” do ensino (NÓVOA, 2019, p.204). A experiência refletida é mais do que um movimento pessoal e individual; ela é reveladora de um conhecimento que se constrói num coletivo profissional. Daí a centralidade da *dimensão coletiva da vida docente* (NÓVOA, 2017), outro princípio evocado pelo autor no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e que elencamos no projeto.

Consideramos o PIBID como terreno propício para o fortalecimento da dimensão coletiva da vida docente, na medida em que o projeto focaliza as relações entre supervisores, coordenadores e bolsistas das áreas de História e de Sociologia como princípios basilares desta experiência formativa. Um exemplo relacionado ao que acabamos de mencionar são as **reuniões semanais de estudo e planejamento**. Nesses espaços buscamos estudar e compreender coletivamente aspectos relacionados à formação docente, à interdisciplinaridade, ao currículo e à prática. O cotidiano escolar se faz presente nas reuniões de estudo e planejamento, de maneira que as ações de trabalho e de reflexão sobre a docência, a partir de experiências vividas, vão delineando os futuros desdobramentos do projeto. Tomamos decisões sobre os rumos do projeto sempre de forma coletiva.

As ações do projeto focam o planejamento das atividades nas escolas para além do acompanhamento de aulas por parte dos bolsistas, visando integrá-los, de fato, à comunidade escolar através de ações que mobilizam os alunos em torno de questões suscetíveis à aquisição de senso crítico e reflexivo, de colocação na sociedade como cidadãos: confrontar ideias, assumir

posicionamentos, valorizar e respeitar a diversidade e compreender o significado e a importância dos Direitos Humanos no contexto nacional e internacional o qual vivenciavam. Uma atividade que realizamos em 2018 evidencia bem essa característica do projeto. A conjuntura de então mostrava-se oportuna e aproveitando as eleições de outubro de 2018, foi posta em prática a realização de rodas de conversas nas escolas assistidas pelo programa afim de estimular os alunos ao diálogo e o posicionamento político a partir da provocação **Política se Discute (A)Sim**.

Ficava evidente como as questões políticas e ideológicas polarizavam posicionamentos e atitudes dentro do espaço escolar, nitidamente marcados pelo ambiente social e político vivenciados no país naquele momento. Como sujeitos imersos em sua realidade social, as questões presentes nas rodas de conversas promovidas pelos bolsistas do PIBID, demonstravam um aspecto singular da interdisciplinaridade: “um projeto político no plano educativo, o de propor outras maneiras de conceituar a sociedade, outras abordagens da ação de formação e, assim, outras visões de relações sociais, mais respeitosas da dimensão humana” (LENOIR, 2005, p. 15). Essa experiência foi bastante relevante na compreensão da maneira como os alunos entendiam a política e se manifestavam politicamente, de ser possível tratar o tema sob diversos tons e estimulá-los ao posicionamento crítico sobre suas vivências.

Outras propostas foram articuladas visando a implementação de atividades voltadas para o trabalho interdisciplinar em torno da História e Sociologia. Dentre elas, foi pensado, entre bolsistas, coordenadoras e supervisores, a possibilidade de conceber um momento, dentro do horário escolar, em que fosse dada a oportunidade aos estudantes de demonstrarem seus talentos, quase sempre ocultos ou silenciados ante os imperativos da escola tradicional, seus padrões formais e conservadores. Chegou-se então ao **Intervalo Cultural**, contemplando a temática dos Direitos Humanos.

A atividade, realizada durante o ano letivo de 2019, foi muito significativa ao encorajar os alunos a apresentarem-se no pátio da escola, durante o intervalo da merenda, com peças de música, poesia e dança dentro de um espaço plural e interativo. Em um curto percurso de tempo, as expressões orais, corporais e musicais criavam um ambiente profuso de saberes, significados e códigos compartilhados entre jovens adolescentes; serviam para despertar sentimentos de pertença através de elementos culturais comuns e compartilhados,

num dos espaços de maior sociabilidade entre estudantes: o pátio, a unidade de maior integração do todo, a escola.

Pelo seu êxito entre os alunos, a atividade foi incorporada ao calendário escolar para o ano letivo de 2020, contudo, inviabilizado pela paralisação das aulas presenciais tendo em vista a pandemia da covid-19. O maior legado que o Intervalo Cultural trouxe foi despertar o olhar para as aptidões e talentos dos alunos e a necessidade de se abrir oportunidades para as mais diversificadas formas de expressões e movimentos, de comunicação e interação que fazem parte da cultura escolar e não devem ser menosprezados ou reprimidos. Devem ser sim estimulados, como parte do processo educacional, de valorização dos saberes populares, das subjetividades, das tensões e dos cruzamentos culturais, do currículo vivido (CANDAUI, 2005). Para além dos estertores curriculares formais cimentados na cultura da escola.

Exercer a docência em sala de aula é uma das experiências que constituem as ações do PIBID. Com a presença constante dos bolsistas nas aulas, a interação com os alunos foi adquirida naturalmente de maneira que as aulas ministradas por eles lhes garantissem uma maior tranquilidade e segurança. Do lado dos alunos, o respeito para com os bolsistas veio também por conta desse convívio e contribuiu para despertar maior interesse e participação nas aulas desenvolvidas pelos bolsistas. A criatividade e desenvoltura na linguagem junto aos estudantes demonstraram como é necessário o exercício constante do planejar, da criatividade na exposição dos temas a serem trabalhados em sala de aula, na diversificação das metodologias, como também na apropriação da linguagem adequada ao universo discente, a cultura da escola e a cultura escolar para melhor interação entre alunos e professores.

As experiências docentes forjadas no “chão da escola”, sob uma perspectiva interdisciplinar, implicam também a necessidade de buscar ferramentas capazes de envolver os alunos e colocá-los na condição de sujeitos do conhecimento. Por efeito, promover a sensação de que o processo educacional se constitui através de movimentos recíprocos de trocas e experiências, de instrumentais pedagógicos de suma importância para a problematização do mundo, para o posicionamento crítico ante da realidade que os cercam, do exercício da liberdade de pensar e especular. Neste sentido, a ação dos bolsistas foi significativa na concepção da sala de aula como um espaço democrático de interlocução e diálogo, voltado a compreensão das dinâmicas sociais e o papel

dos sujeitos históricos em seu tempo. Na compreensão dos impactos políticos, culturais, sociais e econômicos que marcaram um determinado período e de como foram concebidas as estruturas para a construção do mundo contemporâneo sobre o qual atuam como agentes de seu tempo.

O exercício da docência requer um esforço de constante reconstrução da prática educativa. Nesse sentido, o ano de 2020 e o início deste ano de 2021 exigiram de nós esforços que talvez nunca tenham passado pelas nossas cabeças. A imersão no cotidiano escolar sempre foi uma marca do PIBID e é central na formação dos futuros professores. Entretanto, falar em imersão do cotidiano escolar no ano de 2020 significou para nossa equipe um movimento de reflexão sobre a docência atravessada pelos impactos da pandemia provocada pelo Coronavírus e compreendemos que essa se faz não apenas no ato de “estar” na escola vivenciando com seus pares profissionais a complexidade que envolve a rotina do trabalho docente.

A pandemia foi reconhecida no Brasil em março de 2020. De lá para cá as escolas estão fechadas a fim de evitar propagação da Covid 19 e a incorporação de ferramentas e dos ambientes virtuais têm se apresentado como o principal caminho pedagógico. A proliferação da modalidade do ensino remoto⁶⁵ como alternativa para a continuidade da educação escolar diante das restrições sanitárias impostas pela pandemia da covid-19 tem apresentado várias ordens de desafios à escola e à formação dos professores. Essa condição afetou o cotidiano escolar e trouxe para o centro do debate algumas questões: como ministrar as aulas? Há equipamentos tecnológicos para os estudantes? Se sim, o acesso à internet é de qualidade? Além disso, foi necessária a adaptação do ambiente de trabalho para a rotina de casa, cuja imposição do trabalho remoto tornou-se uma rotina em muitas casas.

Tais questões precisam ser refletidas posto que influenciam diretamente na rotina escolar dos estudantes e professores, cuja realidade social é de desigualdade flagrante, não só no que se refere às estruturas das escolas

65 Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o ensino remoto ou o regime de estudo não presencial tem contemplado estudantes do ensino fundamental e do ensino médio através do programa “Estude em Casa”. Formulado e coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o programa estrutura-se a partir da oferta de três ferramentas: os “Planos de Estudos Tutorados” ou PET, que são apostilas com os conteúdos curriculares, destinadas ao uso de professores e estudantes; o programa de TV, “Se Liga na Educação”, que transmite tele aulas semanalmente pelo canal Rede Minas; e o aplicativo de celular, “Conexão Escola”, uma ferramenta de acesso ao PET e às tele aulas.

públicas, como também nas condições econômicas das famílias dos estudantes. Três dados servem para retratar a realidade: o número de estudantes evadidos por decorrência da pandemia em Minas Gerais (66 mil estudantes abandonaram os estudos), o baixo acesso às aulas remotas e a queda do número de inscritos para o ENEM 2020.

O segundo aspecto a ser levado em consideração por parte do educador é a adaptação das aulas para o modelo online, com vídeos, programas de educação online, materiais acessíveis para todos. São diversos desafios que foram sobrepostos e que influenciam na adaptação do ensino remoto. Há mais de um ano a situação pandêmica faz parte da rotina de trabalho de educadores. Ainda assim, há dificuldades de acesso, acompanhamento das aulas e desenvolvimento do aprendizado. Não é incomum que as aulas online fiquem restritas para um número pequeno de estudantes por questões que extrapolam as suas condições. Em turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, o empecilho em termos de assimilação da linguagem de rede é uma barreira para o efetivo aprendizado, em outros casos é comum que estudantes em idade escolar estejam sobrecarregados com trabalhos domésticos ou mesmo por auxiliar diretamente no ganho de renda da família.

Como se vê, os enfrentamentos têm sido múltiplos, desde aqueles relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias digitais entre os estudantes – que, diga-se de passagem, é reveladora de processos históricos de exclusão digital que não foram criados com a pandemia, mas que certamente aprofundaram-se com sua deflagração – até a busca de entendimento sobre o papel do conhecimento escolar e do professor diante das urgências e fragilidades que a pandemia revelou em relação ao propósito da escola. Concordando com Sebastián Plá (2020), o que temos percebido é a inércia da escola diante das urgências que a pandemia tem apresentado. Como destaca o autor, “a inércia, neste caso, é acreditar que o valor social da escola está em sua própria autorreprodução e não em sua relação com a sociedade em seu momento histórico”. (p.32).

As soluções construídas pelas secretarias de educação têm recaído, em grande medida, na reprodução de um modelo de escola já há muito em crise. Como destacam Nóvoa & Alvim (2020), a pandemia tornou inevitável a fragilidade de um modelo escolar edificado no século XIX, que persiste no século XXI com sinais de esgotamento. As soluções curriculares baseadas em

apostilas prontas, recheadas de conteúdos fragmentados em disciplinas e distantes de problemáticas socialmente relevantes; o posicionamento dos professores como técnicos, facilitadores das aprendizagens sugeridas nesses materiais e, dos estudantes como cumpridores de tarefas, revelam a inércia da escola frente às demandas do mundo social.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG flexibilizou as atividades escolares através da modalidade de ensino remoto, formalizada pelo programa “Estude em Casa”⁶⁶, como forma organizar a maneira pela qual o trabalho deveria ser feito, visando mitigar as dificuldades impostas pela pandemia e que atingiu a cada localidade do estado de Minas Gerais de uma maneira distinta. Ocorre que, se no início do ensino remoto os Planos de Estudos Tutorados (PET) e os demais recursos elaborados pelo referido Programa eram tidos como ferramentas auxiliares para o desenvolvimento do trabalho do professor, este tornou-se a principal forma à medida em que as dificuldades de acesso e acompanhamento das aulas ocorriam.

Diante desse cenário de enormes desafios para a formação e para a profissão docente, temos buscado investir nossos esforços no exercício da reflexão sobre a educação na pandemia e sobre suas implicações para o ofício do professor e para o conhecimento escolar. A partir de leituras e análises dos recursos e materiais pedagógicos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e da partilha dos professores supervisores sobre o modo como eles têm se inscrito nesse novo contexto de trabalho, buscamos fomentar uma reflexão-em-situação da escola da pandemia.

A análise e o estudo dos recursos oferecidos pela secretaria de educação de Minas Gerais foram uma importante experiência de reflexão e de problematização sobre os caminhos pedagógicos adotados no contexto de ensino remoto. Dos diálogos tecidos a partir do estudo desses materiais, podemos destacar dois debates nucleares construídos pelo grupo: o primeiro deles esteve relacionado à discussão sobre o conhecimento escolar e, mais particularmente, sobre as concepções de conhecimento e de currículo que informavam aqueles materiais. O segundo debate esteve relacionado às concepções que os materiais construíam sobre o ofício do professor e sobre os modos como ele se integra (ou não) àquelas propostas.

66 Regime de Estudo Não Presencial – Estude em Casa.
Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Capturado em 27/06/21.

Quanto ao primeiro aspecto, nossos debates e investigações geraram a compreensão de que os recursos e materiais disponíveis aos professores e alunos têm revelado uma concepção de conhecimento escolar que o reduz à apresentação de conteúdos fragmentados e rígidos, pouco dialógicos com as demandas da juventude contemporânea e com esse momento histórico. Cabe ressaltar, a esse respeito, o “desequilíbrio” em relação ao conteúdo disciplinar de História e de Sociologia. Enquanto as propostas apresentadas pela matéria escolar Sociologia apontam para algumas temáticas socialmente relevantes, contruídas em diálogo com a juventude contemporânea – como racismo, questões de gênero e desigualdades sociais –, as propostas da matéria escolar História têm reproduzido uma abordagem quadripartite, centrada nos marcos históricos eurocêntricos e numa opção pelo tempo passado como eixo estruturante da narrativa histórica. De nossas análises realizadas, observamos o histórico afastamento do currículo de História às demandas do tempo presente.

Em relação ao segundo aspecto – sobre os modos como os professores se inscrevem ou não naquelas propostas – foi possível construir uma compreensão sobre as concepções de docência que atravessam os recursos e materiais. Ainda que não anunciada textualmente nas linhas da proposta, a afirmação do professor como técnico e simples facilitador das aprendizagens dos alunos se colocou em evidência durante nossas análises. O formato de textos fechados, de excesso de atividades centradas em perguntas e respostas e na redução do trabalho do professor na correção das atividades, nos permitiu problematizar a noção de autoria docente (MONTEIRO, 2007), seus limites e possibilidades.

Também no âmbito de nossas ações formativas, temos buscado nos aproximar dos estudantes, através da construção de ferramentas que se tornem pontes de diálogo e de escuta num difícil cenário de rompimento dos elos pedagógicos entre professores e alunos, verificados com o ensino remoto. A produção de materiais didáticos, elaborados em perspectiva interdisciplinar – através do diálogo com conceitos e habilidades vinculadas ao ensino de história e ao ensino de sociologia – e ancorados em temáticas e problemáticas do tempo presente, tem se tornado um exercício importante de construção de propostas dialógicas às demandas da juventude contemporânea e ao momento histórico que estamos atravessando. Pensando com Plá, no sentido da aposta “na escola para a sociedade” (p.37) e não para o fechamento em sua autorreprodução, entendemos que ações dessa natureza podem se converter em possibilidades

de fortalecimento da escola como espaço-tempo de compreensão e de inteligibilidade do mundo social, particularmente nesse contexto de grandes desafios.

Além disso, acreditamos no potencial formativo desse exercício, no sentido de fortalecer a compreensão entre os licenciandos sobre a autoria docente como elemento estruturante do ofício do professor. Particularmente nesse cenário onde o trabalho do professor atrela-se fortemente às apostilas prontas e às exigências de cumprimento de relatórios, exercícios dessa natureza reforçam a compreensão do professor como sujeito epistêmico (CHARLOT, 2005) produtor e portador de saberes plurais e estratégicos, que são mobilizados em um cenário de autonomia relativa (MONTEIRO, 2007).

Palavras finais

O PIBID como política de Estado se insere nesta dinâmica, de concepção de um novo modelo de formação docente, galgado a partir de uma dimensão prática, democrática e equalizada, de procedimentos e atitudes em constante interação entre os sujeitos envolvidos, professores coordenadores e supervisores, bolsistas, alunos e a comunidade escolar. Desta forma, o Programa mostra-se indispensável na tarefa de inserir o futuro professor no interior dos sistemas públicos de educação, nos espaços intramuros, na cultura escolar e da escola, nas realidades da educação pública e no convívio com professores, alunos e demais funcionários. No plano metodológico, o planejamento didático e pedagógico promove o conhecimento dos parâmetros curriculares, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos conhecimentos escolares, pautados na interdisciplinaridade e na reflexão sobre os eventos contemporâneos a partir de uma perspectiva histórica e sociológica. Mas conduz também, por um viés dialógico e interacional, à “democratização do tempo livre” para o exercício igualitário e equalizado para ensinar e aprender tudo aquilo que é inerente ao escolar (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26).

Acreditamos que a partilha das situações de trabalho vividas pelos professores supervisores e a socialização dos licenciandos no ambiente das aulas remotas tem se tornado uma experiência difícil, mas importante no sentido de compor uma reflexão sobre os múltiplos atravessamentos que envolvem o ofício do professor, sobretudo em tempos de pandemia. Partindo do entendimento de que as experiências vividas ao longo do percurso formativo e profissional são

centrais na construção da identidade docente (MOITA, 1995) entendemos a centralidade do PIBID no seu fortalecimento. Apostamos que a inserção sistemática dos licenciandos na cultura profissional docente (NÓVOA 2019) a partir de um modelo de formação-em-situação pode contribuir significativamente no sentido de firmar posturas e disposições profissionais entre os licenciandos e os professores formadores. Apostamos que a formação-em-situação requer dos licenciandos e dos professores formadores a aquisição de posturas e de conhecimentos profissionais em perspectiva interdisciplinar, que deem conta de compreender a escola, seus atores e o conhecimento em sua complexidade, e assim consolidar a percepção da escola como instituição porosa e responsiva às múltiplas demandas que a interpelam (MACEDO, 2012).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Abordagens Históricas Sobre a História Escolar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 36, n. °1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros**. In CANDAU, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2005, p. 61-78.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIGALES, Marcelo. **O Ensino de Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir das disciplinas escolares**. Revista Café com Sociologia., vol. 3., n.° 1, Janeiro de 2014.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. **A História no centro do debate: as propostas de 36 renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. 2014;

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996 (1979).

_____. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Ideação, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. In: JANTSCH, Ari. Paulo.; BIANCHETTI,

Lucídio. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LENOIR, Yves. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. *Revista e-curriculum*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3109>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOITA, Maria da Conceição da. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995, 2 ed.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Nada é novo, mas tudo mudou: um ponto de vista sobre a escola futura**. *Prospects*, v. 1, p. 1-7, 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133, out.dez. 2017.

_____. **Entre a formação e a profissão. Ensaio sobre o modo como os tornamos professores**. *Currículo sem Fronteiras*, v.19, n.1, p.198-208, a.abr.2019.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica**. *Acta Scientiarum. Education* [? cf.], vol. 35, n.º 2, julho-deziciembre, 2013.

PLÁ, Sebastián. **A pandemia na escola: entre a opressão e a esperança**. In: H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2020, pp. 30-38.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATS, Joaquin. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais**: princípios básicos. Educação em Revista. pp.01-20. 2006.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na história**. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas. Brasília: MEC, Brasília, 2010. (Col. Explorando o Ensino – Sociologia – . 14 Coord. Amaury César Moraes).

PIBID: prática docente e o ensino de Filosofia em uma abordagem fenomenológica

*Juarez Gomes Sofiste*⁶⁷

*Virginia Nathalino Rodrigues*⁶⁸

*Raphaela F. A. Casarim Souza*⁶⁹

*Bruno Sergio Vianna Goliath*⁷⁰

Considerações Iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Filosofia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), iniciou suas atividades em 2014, tendo, assim, participado de três programas⁷¹ até o presente momento. O PIBID/Filosofia veio somar a um conjunto de ações de pesquisa, docência e articulação externa voltadas para a formação de professores, desenvolvidas pelo “Pensando Bem” – Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pelo professor Juarez Sofiste.

Dentre as ações relevantes do “Pensado Bem” destacam-se duas que contribuíram e contribuem substantivamente na formação docente, em especial, na docência de Filosofia. A primeira foi a incorporação de experiências

67 Professor do Departamento de Filosofia da UFJF e coordenador do PIBID - subprojeto Filosofia. juarez.sofiste@gmail.com

68 Professora da E.E. Antônio Carlos/JF e supervisora do PIBID - subprojeto Filosofia. virginianrlouzada@gmail.com

69 Aluna do curso de Filosofia/Licenciatura da UFJF e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID - subprojeto Filosofia. raphafontana18@gmail.com

70 Aluno do curso de Filosofia/Licenciatura da UFJF e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID - subprojeto Filosofia. brunogoliath@gmail.com

71 EDITAL N° 2/2020 – PIBID-UFJF; EDITAL N° 01/2014 – PIBID-UFJF; EDITAL 07/2018 – PIBID (MSCO 1807S-MHIST1807S-MFILO1807S) UFJF.

positivas das atividades do núcleo ao currículo do curso de Licenciatura em Filosofia, com a criação da disciplina “Projeto de Docência”,⁷² fato que ocorreu com a reestruturação curricular de 2011.

A segunda foi a proposição e sistematização de um método de docência de filosofia, denominado de “Investigação Dialógica”, cujo marco foi a publicação do livro “Sócrates e o Ensino de Filosofia...”, no entanto, a Investigação Dialógica continuou e continua sendo objeto de estudo dos licenciados em filosofia, de forma especial dos bolsistas do PIBID que, como parte das ações do projeto, participam de um curso de Habilitação em Investigação Dialógica.⁷³

Desta forma, as ações que foram e são desenvolvidas pelo PIBID/Filosofia, em convergências com as diretrizes da Capes, estão fundamentadas nos princípios pedagógicos, epistemológicos e na concepção de aprendizagem do “Pensando Bem”, portanto, todas as ações empreendidas têm Intencionalidade Pedagógica.

O presente artigo, construído coletivamente a partir de quatro subjetividades, busca, em primeiro lugar, mostrar a concepção de aprendizagem e os princípios que constituem o território epistemológico das ações do subprojeto. A segunda etapa, que é o foco central do trabalho, consiste em relatar e descrever as contribuições substantivas propiciadas pelo PIBID na formação docente, segundo as percepções da supervisora e dos bolsistas de iniciação à docência.

Estima-se que os objetivos estabelecidos pela Capes são contemplados no Projeto, ou seja, o PIBID/Filosofia é isto: incentivo a formação docente; melhoria da qualidade da formação inicial de professores; inserção dos licenciados no cotidiano das escolas, chamamento dos professores da educação básica a serem coformadores e a articulação da teoria e prática. É justamente o que se busca demonstrar, isto é, o que está visível, no entanto, em razão do olhar fenomenológico do presente trabalho, busca-se, também, mostrar aspectos que, muitas vezes, não são tão visíveis, como, por exemplo, as contribuições do Programa em razões/motivações afetivas/existências da opção pela docência por parte dos bolsistas.

72 “Projeto de Docência” é formado por duas disciplinas: FIL001 - Projeto de Docência I (08 créditos) e FIL002 - Projeto de Docência II (08 créditos).

73 O curso da “Habilitação em Investigação Dialógica” é oferecido como disciplina opcional, sob a rubrica de “Seminário de Temas Filosóficos”.

PIBID Filosofia: princípios e concepção de aprendizagem

Os princípios e a concepção de aprendizagem que fundamentam as ações do PIBID/Filosofia, estão, conforme já anunciando, vinculados ao ‘Pensando Bem’. Explicitar esses princípios e essa concepção de aprendizagem é o propósito do presente tópico.

O método de docência de filosofia proposto pelo Núcleo é denominado de ‘Investigação Dialógica’. A Investigação Dialógica é um método de vivência filosófica que visa à aprendizagem e apropriação da atitude do filosofar, mediante o desenvolvimento das competências filosóficas de Problematizar, Argumentar e Conceituar.

Conforme indicação, o que se coloca em questão é a apropriação/aprendizagem da atitude de filosofar. Há, portanto, um distanciamento da compreensão, ainda muito comum nas escolas e universidades, de reduzir a educação à aprendizagem de conceitos, isto é, dos conteúdos conceituais: fatos, princípios e teorias.

Para a Investigação Dialógica essa tendência de reduzir a educação à aprendizagem de conceitos tem uma relação direta, isto é, constitui em uma espécie de herança da antropologia e da epistemologia de Descartes. A pergunta é, então, dirigida ao pai da Filosofia Moderna: “O que é o ser humano, Descartes?”. Res cogitans (substância pensante), uma substância cuja essência consiste em pensar. “E o corpo?”. Res extensa (substância material) (DESCARTES, 2001), e tal está submetida às leis da mecânica, objeto de estudo, portanto, das ciências da natureza. Constitui-se, assim, o dualismo psicofísico: de um lado a mente, o cérebro, a consciência, o pensamento, a alma; e de outro o corpo, submetido às leis da mecânica e, como em Platão, um entrave para as realizações humanas. Descartes (2001) deixou como legado que a aprendizagem é uma questão apenas de colocar na “cabeça” (sede da alma/pensamento), ou como, popularmente se diz na academia e fora dela, “tomar consciência”. Em síntese, para os cartesianos, quem vai à escola é o cérebro e quem conhece é a “mente”, “cabeça”, “consciência”. Neste entendimento, a educação se reduz, apenas, à apreensão de conceitos, o papel do professor, no caso, é o de narrá-los. Conforme a crítica contundente de Paulo Freire: “A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1979, p. 65).

Diferente é o entendimento da fenomenologia, de Merleau-Ponty. O que se coloca em questão é que a aprendizagem e os conhecimentos se constituem a partir das relações, vivências e experiências estabelecidas com o mundo (coisas, acontecimentos, situações, outro etc.), o ator central deste processo é, portanto, o corpo; e, não apenas a mente, o cérebro, a consciência etc. em suas representações mentais. Para o fenomenólogo, o corpo é o protagonista principal da aprendizagem. Neste novo contexto, o ser humano não é uma consciência reflexiva pura, mas uma consciência encarnada num corpo. É mediante o corpo que o humano se faz um ser-no-mundo, a referência em relação ao qual cada coisa toma seu lugar e torna-se situada, no sentido de que o corpo é aquilo para que, e mediante o qual, os objetos existem, neste sentido, afirma o filósofo:

Pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e nesse sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122)

Não existe, portanto, uma consciência desencarnada, a priori, autônoma e independente do corpo. O que existe é um sujeito comprometido com o mundo do começo ao fim. Um sujeito que se faz o tempo todo nas suas relações com o mundo. O primeiro dado, a condição fundamental para esse processo, é o corpo, o sujeito da percepção. Neste sentido, Merleau-Ponty fala de uma intencionalidade corporal ou motora. Essa é uma intencionalidade da existência e não da consciência.

A Investigação Dialógica é solidária com esse entendimento. Em primeiro lugar, em relação aos seus princípios pedagógicos, educativos e científicos: o diálogo e a investigação. Em segundo lugar, no tocante à sua arquitetura didática, usa-se, geralmente, as palavras “sessão” e “oficina” para definir o que acontece em um encontro para vivenciar experiências de filosofar. A proposição de organizar as sessões ou oficinas de Investigação Dialógica em quatro ações – a incentivação, a investigação, a fixação e a avaliação – não é aleatória, gratuita ou casual, mas sim intencionalmente proposta, no sentido de colocar

o sujeito em ação (corpo, alma e espírito) para a “vivência” e a “prática” das competências de Problematizar, Argumentar e Conceituar, necessárias para a incorporação da atitude de filosofar.

O procedimento de organizar as oficinas de Investigação Dialógica em círculo, também, não é aleatório, casual ou simplesmente porque é mais bonitinho. Trata-se de uma exigência pedagógica: Investigação Dialógica se faz com os estudantes sentados em círculo, portanto, não é apenas uma questão física. O círculo permite, sugere, corrobora para o nivelamento de todos. Ao sentar no círculo em diálogo investigativo todos são, na expressão de Pozo (2002), aprendizes e mestres. O círculo permite que o diálogo flua com mais intensidade e participação, uma vez que sugere e guarda relação com a ideia de inclusão: estar no círculo é ser reconhecido socialmente. O círculo proporciona uma visão frontal, de forma que, não se vê apenas a nuca do outro, mas o seu rosto e a sua expressão corporal.

A aprendizagem, porque é fundamentalmente corporal, se dá mediante a prática (vivência para a Investigação Dialógica – para usar um termo mais fenomenológico). Tal entendimento converge com a proposição de Pozo (2002) de que a prática é um dos componentes para a boa aprendizagem. Estima-se que uma boa aprendizagem, com mudanças duradouras e generalizáveis, está relacionada à vivência (prática) e ao grau de interesse (intensidade da vivência) do aprendiz. Pressuposto que remete a um dos conceitos fundamentais da fenomenologia: a intencionalidade.

O seu princípio primeiro é o de que toda consciência é consciência de alguma coisa, ou seja, não existe uma consciência vazia, mas uma consciência encarnada, situada no mundo, em relação erótica, pedagógica e política com o mundo, tal como proposto por Merleau-Ponty. Não se trata de investigar, portanto, se o conhecimento gira em torno do sujeito ou em torno do objeto. Na perspectiva da intencionalidade não existe um sujeito anterior, superior, acima ou ao lado do objeto (mundo) e por sua vez não existe um objeto em si, ou seja, fora da relação com o sujeito. O conhecimento/aprendizagem, para a fenomenologia, gira em torno da relação do sujeito e do mundo. Ora, sabe-se que as relações (com o objeto, as coisas, o outro) estabelecidas entre os seres humanos e o mundo são carregadas de empatia, simpatia, interesse, opções, escolhas, amor, ódio, desprezo etc; não são, portanto, relações objetivas, fixas, rígidas e lineares.

A aprendizagem fenomenológica é humana, ou seja, intencional. Os seus elementos fundantes são aqueles próprios do humano: alegria, tristeza, relação, sentido, liberdade, singularidade, emoção, paixão, falta, desejo, corpo etc. A aprendizagem fenomenológica tem no conceito de intencionalidade uma de suas bases fundamentais e, estima-se que, o seu princípio fundamental seja o diálogo, visto que: a) a aprendizagem e o conhecimento não estão nos pólos, seja do sujeito ou do objeto, mas entre os dois, isto é, na relação do processo dialógico (*dia* = entre); b) não existe, do ponto de vista da intencionalidade, uma consciência vazia a ser preenchida/educada/lapidada, conforme o entendimento, ainda muito presente, em algumas instituições de educação; c) se a consciência é intencional, significa que ela já é (a educação/aprendizagem não é, portanto, um processo de constituição do sujeito/pessoa/consciência como na expressão popular que diz sobre ser preciso ir para a escola para “ser alguém na vida”); d) o conhecimento (envolvimento com o mundo) independentemente de cor, raça, classe, conta bancária etc. é “verdadeiro”, ou seja, carregado de sentido.

Entendimentos estes (a Fenomenologia e a Investigação Dialógica) que entram em contradição com os da Filosofia Moderna (intelectualismo e realismo) com as suas prerrogativas de segurança, ordem, organização, transparência, coincidências, identidade, disciplina, plenitude, rigidez, norma, racionalidade e bem-estar. Perspectiva que corrobora e estimula o modo de pensar fechado, não dialógico, arrogante, totalitário, inflexível.

Outro conceito fundamental da fenomenologia é o da *epoché*, que é o método, o procedimento ou o caminho para, conforme Husserl, “voltar às coisas mesmas” (HUSSERL, 2006, p. 81): o regresso aos fenômenos, ao modo de aparecer vivido antes de ser tematizado. O humano é, do começo ao fim relação, erótica, pedagógica e política com o mundo, sem nenhum intermediário, representação ou significação. A *epoché* é a tentativa de afastamento da cumplicidade e comprometimento do sujeito com o mundo para vê-lo e ouvi-lo. A melhor fórmula da redução, segundo Merleau-Ponty (1999), é a do assistente de Husserl, Eugen Fink, quando falava de uma “admiração” diante do mundo. Essa é a tentativa de dar estatuto filosófico à relação “ingênua” com ele e, para tal, afirma o autor:

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10)

Não se trata, de toda forma, de retirar o sujeito do mundo, como em um empreendimento idealista. Mas sim de ver o mundo e apreendê-lo, a *epoché* é a tentativa de romper a familiaridade e cumplicidade com ele. Se não existisse intencionalidade ou se o humano fosse um espírito absoluto, a redução não seria problemática, neste sentido, afirma o filósofo: “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

A *epoché* é, assim, a tentativa de voltar às coisas mesmas, é a tentativa de compreender o mundo e a vida antes de qualquer representação, intervenção científica ou filosófica. A *epoché*, como Merleau-Ponty a entende, é a superação da ideia de uma consciência fechada sobre si mesma, entendida como a garantia e ponto de partida da verdade e do conhecimento. Não é isso, afirma o autor: “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 12). O conhecimento é, então, o sentido que aparece e desaparece, que se mostra e escapa no mistério do mundo. Está sempre a caminho, não existe em estado bruto e definitivo.

A Investigação Dialógica pressupõe a *epoché*. Em primeiro lugar, no reconhecimento de que o outro (objeto, mundo, semelhante) é absolutamente e infinitamente outro, portanto, uma singularidade, unicidade e liberdade e, enquanto tal, é completo, pleno, verdadeiro e, portanto, não precisa pedir licença ou justificar-se para ser. Em segundo lugar, no entendimento de que o ser (objeto, mundo, outro) não é totalmente transparente, evidente, cognoscível ao logos (razão). São assim dois princípios decorrentes da *epoché*: o primeiro, de ordem ontológica, é o reconhecimento do outro como absolutamente outro; o segundo, que é uma consequência do primeiro, diz respeito à ordem epistemológica. O outro, porque absolutamente outro, não é totalmente transparente à

razão. De toda forma a Investigação Dialógica começa com a escuta do outro, sem esta não há diálogo e muito menos investigação. Escutar é preciso!

Assim, ao propor o DIÁLOGO e a INVESTIGAÇÃO como princípios educativos e pedagógicos, a Investigação Dialógica está assumindo os pressupostos da *epoché*: o outro como absolutamente outro e o ser não é totalmente transparente ao logos (razão).

Pautados nesta territorialidade epistemológica – a Fenomenologia de Merleau-Ponty – e na pedagógica da Investigação Dialógica, o PIBID/Filosofia busca construir com os seus participantes – Coordenação, Supervisão e Bolsistas de Iniciação – uma “Comunidade de Investigação”, usando aqui a expressão do criador da Filosofia para Criança, Matthew Lipman (LIPMAN, 1995). Desta forma, o *modus operandi* do PIBID/Filosofia, para ser fiel aos seus princípios e referencial teórico, tanto no seu agir cotidiano, como nas ações propostas e desenvolvidas, é a Investigação Dialógica.

Ainda na perspectiva de explicitação dos princípios e concepção de aprendizagem, será apresentado uma visão geral dos procedimentos para o planejamento e desenvolvimento das atividades do PIBID/Filosofia, que consiste em: a) proposição de grandes eixos temáticos que serão as referências e guias para as ações; b) apresentação/proposição, por parte da coordenação, a partir dos eixos temáticos, de atividades/ações; c) apresentação e discussão com a equipe consolidada, do plano de trabalho (eixos e atividades) para possíveis adaptações e correções. No caso, por exemplo, no Regime Remoto, em razão da pandemia, muitas das atividades que são de grande relevância para o projeto não puderam ser desenvolvidas ou, na melhor das hipóteses, adiadas momentaneamente. A seguir serão apresentados os eixos temáticos com um pequeno comentário e, a título de exemplo, a descrição de uma das atividades.

- DIA-A-DIA DO ENSINO: participação do bolsista nas aulas de filosofia (aulas da supervisão sendo uma turma por bolsista), a partir das quais ele deverá fazer um diário de classe, anotando os desafios, as dificuldades do ensino de filosofia e, posteriormente, propor soluções (a serem apresentadas nas reuniões semanais com a coordenação).
- PESQUISA: oficina de iniciação à pesquisa de temas filosóficos, restrita aos alunos da turma que o bolsista acompanha com periodicidade semestral, fora do horário da aula (utilizando a biblioteca e os computadores), para encontrar material adequado (artigos científicos, livros, sites), fazendo

citações, reunindo bibliografia, editando e configurando o trabalho acadêmico (editor de texto) em linguagem culta, de acordo com as normas ortográficas e regras da ABNT.

- **MAIÊUTICA:** oficina de leitura e interpretação de extratos de textos clássicos (e básicos) de filosofia, a ser desenvolvida pelos bolsistas junto aos alunos com periodicidade mensal e fora do horário de aula, a partir da qual será redigida, pelos alunos, uma argumentação filosófica *facilitada* (com exemplos, desenhos, esquemas etc.) e a ser publicada como material de apoio ao final do ano, tendo como co-autores alunos do projeto.
- **CINEMA FILOSÓFICO:** escolha, projeção e discussão de filmes sobre filosofia ou sobre temas filosóficos, aberto aos alunos de outras séries do Ensino Médio com periodicidade bimestral.
- **INTERDISCIPLINARIDADE:** proposição de trabalhos em parcerias com outras disciplinas, tais como, Filosofia e História, Filosofia e Literatura e Filosofia e Sociologia (aplicável a todas as ações acima).
- **CAFÉ FILOSÓFICO NA UFJF:** consiste em uma visita à Universidade feita pelos alunos da Escola parceira do PIBID/Filosofia.
- **ESTUDAR:** parte das atividades do projeto é dedicada ao estudo de temas relacionados ou de interesse ao ensino de Filosofia; uma dessas atividades é o curso de 60 horas de Habilitação em Investigação Dialógica, método de docência de Filosofia proposto pelo coordenador.

A título de exemplo, será apresentada a seguir uma atividade decorrente do eixo temático – **CAFÉ FILOSÓFICO NA UFJF**. Vejamos:

- **Título de Atividade:** Visitas técnicas a outros espaços formativos, como o Café Filosófico, na UFJF.
- **Objetivo:** Proporcionar ao estudante da escola pública uma vivência real do espaço universitário.
- **Descrição:** O Café Filosófico consiste em uma visita a UFJF pelos estudantes da escola parceira do PIBID/Filosofia. A atividade se inicia no Instituto de Ciências Humanas, com a apresentação e discussão de um tema eleito pelos estudantes, acompanhado de um café reforçado. A segunda etapa é uma visita guiada aos Institutos e faculdades da UFJF
- **Resultados esperados:** Quebra de tabu: a Universidade Pública Federal é para todos, inclusive para os pobres (Classes D e E), como é, no caso, a

maioria dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica em Juiz de Fora.

PIBID e a Formação Docente: olhar da supervisora

A formação docente, abordada nesse texto, muito embora represente um viés particular e centralizado em um microcosmo, ou seja, em referência à trajetória de uma profissional da educação em processo de formação continuada, é um convite à reflexão sobre as particularidades das diretrizes da docência em relação ao ensino de filosofia.

Escrevo em primeira pessoa estas palavras, por entender que, enquanto licenciada em filosofia em uma universidade pública, professora da educação básica em uma escola pública e supervisora de um programa de iniciação à docência fomentado por uma instituição pública, minha trajetória pertence e se desenvolve na medida em que são desenvolvidos os pilares, ações e princípios que embasam a promoção da educação em nosso país. Minha experiência perpassa e é difundida, portanto, em modelos e estruturas institucionais, bem como em conjunturas sócio-culturais que coadunam com os objetivos funcionais nacionais de formação docente, principalmente àquelas desenvolvidas pela UFJF – Departamento de Filosofia.

Minha formação educacional nem sempre foi realizada em instituições públicas. Cursei o ensino fundamental e o ensino médio em duas escolas particulares situadas em pequenas cidades do interior de Minas Gerais, caracterizadas, sobretudo, por práticas docentes tradicionalistas e voltadas para o triunfal e desejado ingresso em uma universidade pública. No ano de 2009, quando fui aprovada pelo PISM/UFJF⁷⁴ para cursar Filosofia, na modalidade escolhida de licenciatura, fui inserida em um universo múltiplo e dinâmico desconhecido. Ainda hoje, após alguns anos, reflito sobre a importância da experiência universitária. Darcy Ribeiro, na obra *A Universidade Necessária*, reflete sobre o impacto da formação universitária para o sujeito, ao dizer: “A rebeldia estudantil é ensejada por sua própria condição de camada socialmente privilegiada, (...) e é ativada por sua educação, também privilegiada, que lhe permite antecipar uma consciência lúcida sobre o caráter retrógrado da ordem vigente”

74 Programa de Ingresso Seletivo Misto, que representa um processo de avaliação continuada, adotado pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

(RIBEIRO, 1969, p. 3). O privilégio, o qual se refere o autor, embora não tenha se mostrado a mim de forma tão consciente enquanto acadêmica, hoje se faz presente. O privilégio de acesso ao conhecimento, o reconhecimento de uma ordem vigente e, principalmente, as práticas docentes em curso ainda durante a graduação me fizeram contemplar, em outra perspectiva, a relação entre filosofia e ensino, o que viria, posteriormente, a ser o núcleo de minha atividade profissional logo após a formatura em licenciatura.

Durante os poucos anos como graduanda, participei de projetos desenvolvidos pelo Departamento de Filosofia como monitora de determinadas disciplinas, e, acima de tudo, da “Quarta Filosófica”, intitulada desta forma justamente por ocorrer às quartas-feiras, na Casa de Cultura da UFJF, e por representar encontros valiosos entre grupos diversos, de acadêmicos e não acadêmicos, nos quais não só a filosofia e a Investigação Dialógica, já explicitada no primeiro tópico deste artigo, eram praticadas por seus participantes, mas, especialmente, a busca por um pensar bem. Quando, no ano de 2013, tomei posse no cargo de professora de educação básica na Secretaria de Educação de Minas Gerais, fui tomada principalmente por questionamentos e preocupações de cunho, sobretudo, políticos e sociais.

Meu primeiro contato com a educação básica pública se deu enquanto exercia meu trabalho como regente, não como aluna, e claramente foi elucidado, neste momento, o privilégio ao qual se referia Darcy Ribeiro. A educação não é feita de técnicas didáticas, tampouco de burocracias intermináveis, apesar de essas serem presentes a todo momento no seio escolar, e terem, inegavelmente, importância. É feita de fatores difusos e interligados, de afeto, de sonhos, de rudeza, de disciplina, autonomia, injustiças e estruturas de poder, conceitos profundos que mesmo após anos, são difíceis de serem identificados completamente.

No ano de 2015, fui selecionada pela primeira vez para atuar como supervisora no PIBID - subprojeto Filosofia. Receber os licenciandos no espaço físico escolar, promover encontros para que juntos traçássemos planejamento de ações e compartilhássemos diferentes perspectivas, fez com que o Programa, dentre seus muitos objetivos, se destacasse principalmente por contribuir para a articulação entre teoria e prática para a formação docente, e neste ponto, saliento o conceito de formação docente como ação contínua. É comum ocorrer um automatismo não programado ao longo da carreira do

professor da educação básica, é comum o espanto ceder lugar para a resignação, e os trâmites burocráticos nos impelirem para a tomada de decisões e metodologias tradicionalistas e imposições disciplinares para com os alunos de maneira inconsciente. Todavia, a vivência proporcionada pelo Programa traz aos seus participantes uma forma de conhecimento para além de toda e qualquer teoria que antes tenha sido estudada na academia. Traz ao professor e ao licenciando uma ampliação do olhar para a educação enquanto pilar social e político, enquanto escopo para a estrutura social em vigência.

Gentili e Silva (1996), ao criticarem a ideia de educação como serviço, ou como um simplório processo de transmissão de competências necessárias ao triunfo em uma sociedade caracterizada pela estratégia meritocrática para a seleção de indivíduos competentes, remete-me aos objetivos de um programa que visa, especialmente, fortalecer uma educação pautada em pedagogias contra-hegemônicas. Ao se graduar, é de suma importância que o indivíduo perceba e tome consciência dos pilares que embasam os sistemas educacionais vigentes, o que, muito embora possa ser estudado e compreendido através dos referenciais teórico-pedagógicos, será potencializado e enriquecido pela ampla compreensão proporcionada pela experiência.

Há um consenso, se adotarmos ideias difundidas culturalmente pelo senso comum, de que a educação básica promovida pela rede pública de ensino encontra-se em constante crise, se analisada a partir de critérios de eficiência, eficácia e produtividade desenvolvidos por modelos neoliberais e seus complexos processos de construção hegemônica. A retórica construída pelas tecnocracias neoliberais categoricamente afirma que a crise educacional, enfrentada principalmente pelos países do sul global, não é motivada pela falta de escola, e sim pela falta de escolas melhores (GENTILI; SILVA, 1996). De acordo com Gentili e Silva, “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (1996, p. 6). Insta salientar que a crítica postulada pelos autores em questão não desvanece o reconhecimento desses problemas, bem como o da escassez de recursos, de falta de insumos, condições de trabalho, que não devem, em momento algum, serem negadas ou relativizadas. Todavia, o questionamento que devemos fazer em relação à estrutura educacional pública

implementada em nossa sociedade exige, em contrapartida, um olhar criterioso dos motivos e manutenção de tal realidade.

A capacidade de fortalecimento da educação básica, em minha perspectiva, ao contrário do modelo em curso, é possível a partir de práticas e metodologias educacionais que priorizem o indivíduo e o capacite de forma plena. Nesse sentido, muito embora a edição do PIBID iniciada no ano de 2020 esteja caracterizada pelo ensino remoto emergencial como forma de prevenção e contingenciamento da COVID-19, e a interação entre estudantes, licenciandos, docentes e comunidade escolar ocorra exclusivamente por meio de ferramentas tecnológicas, ainda assim, a vivência e o enriquecimento trazidos pelo encontro de pensamentos, objetivos e projetos confeccionados pelos seus participantes é capaz de tripudiar das dificuldades impostas pelos obstáculos sócio-econômicos e transmutar conceitos de qualidade e capacitação.

Pensar a capacitação tendo como objetivo principal o estudante e o desenvolvimento de competências pautadas em um pensar bem e na autonomia do pensamento são pilares intrínsecos às práticas do ensino de filosofia. O que o Programa possibilita, para além da vivência e conhecimentos estruturais acerca do trabalho docente em sala de aula, é justamente o acesso a teorias, e, posteriormente, a implementação prática de metodologias que objetivem o respeito à atitude do filosofar. Devemos pensar a disciplina filosofia como, na perspectiva de Sofiste, “um resgate do papel social da filosofia enquanto uma atividade existencial, no sentido ético, pedagógico e político” (2020, p. 3). Isto posto, saliento a perspectiva de que a educação ultrapassa o espaço físico da escola em variados aspectos. Capacitar indivíduos para a autonomia, sobretudo estudantes da educação básica, em sua maioria crianças e adolescentes, é um ato revolucionário capaz de fomentar mudanças estruturais sociais, políticas e econômicas.

O “como fazer” com que esses ideais se concretizem, encontra-se no escopo do PIBID, ao fortalecer e corroborar para uma educação inclusiva, dinâmica e autônoma. Entender o encadeamento de ações que impactam a educação traduz-se, grosso modo, pelos objetivos traçados pelo programa, quais sejam, I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - Contribuir para a valorização do magistério; III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - Inserir

os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; V - Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Neste sentido, a capacitação e as oportunidades proporcionadas por essa iniciativa tanto para os professores da educação, como possibilidade de formação continuada, quanto para licenciandos, representa uma resistência e uma luta para que o ensino básico público possa triunfar e proporcionar a educação aos cidadãos enquanto direito fundamental.

PIBID e a Formação Docente: olhar dos bolsistas de Iniciação

O texto a seguir é não só composto pelo olhar e experiência individual de ambos os bolsistas, que o redigem, mas também da perspectiva coletiva de todos os outros integrantes, daqueles que como nós ingressaram no Programa em 2020, bem como de nossos antecessores que ingressaram no período de 2018. A intenção é que, ao projetar concomitantemente as experiências pessoais e reflexões acadêmicas dos participantes de diferentes momentos, seja construído um retrato da contribuição da formação destes futuros docentes como entende o PIBID, e também um contraste entre esses períodos, dada a conjuntura que a pandemia tem imposto aos atuais participantes.

É possível perceber que o PIBID é uma experiência única, uma abertura de portas que dá a oportunidade de conhecer o mundo da educação em sua realidade factual, com seus percalços, suas lutas, seus desafios, mas também suas alegrias e a inerente sensação de dever cumprido ao fazer parte, de maneira enriquecedora, da formação de outros discentes, parece aflorar os primeiros indícios da vocação para a docência. Se faz presente em todos os relatos⁷⁵ a maneira como o Programa afeta seus participantes dando-lhes uma

75 São ao todo dezesseis relatos nomeados aleatoriamente de 01 a 16, sendo: oito dos bolsistas de 2018 - EDITAL 07/2018 - PIBID (MSCO 1807S-MHIST1807S- MFILO1807S/ UFJF), retirados do

certeza sobre a escolha pela tarefa magisterial, como pode ser observado na fala dos bolsistas de 2018, exemplificados em dois fragmentos de relatos:

Confesso que estava um pouco desanimado com a licenciatura e pensando seriamente em abandonar o curso de Filosofia. Tão logo ingressei no PIBID minhas expectativas começaram a mudar e desenvolvi, a partir de então, uma outra percepção da escola e do ser professor. (Bolsista de Iniciação à Docência/PIBID - Relato 8)

O PIBID despertou em mim a vocação para a docência. Agora tenho a certeza que estou no caminho certo. O projeto possibilitou a minha imersão no meu futuro ambiente de trabalho. Consegui entender como é o funcionamento da Escola no seu dia a dia. (Bolsista de Iniciação à Docência/PIBID - Relato 5)

Seja desenvolvendo atividades junto com o supervisor e coordenador, ou no contato direto com os alunos, o Programa revela a seus participantes perspectivas que não possuíam ou que tinham um entendimento limitado sobre. Porém, faz-se necessário que se tipifique quais são efetivamente as atividades desenvolvidas e as apreensões acerca das mesmas. Na estrutura proposta atualmente, os bolsistas participam de seminários e produzem reflexões pedagógico-filosóficas a partir dos eventos, realizam análises curriculares dos Plano de Ensino Tutorado (PET), fazem um curso de capacitação em metodologia de docência de filosofia; participam da elaboração de propostas e atividades pedagógicas – como o projeto de Filosofia e Literatura (que busca reunir textos filosóficos e literários, facilitando o entendimentos e reflexão sobre conceitos chave de filosofia) –; a confecção do memorial que reúne as suas produções textuais, relatando as atividades que engajam no projeto; bem como outros registros que vêm a integrar a história do PIBID, além da confecção das atas das reuniões. Estas atividades constituem o núcleo duro da prática que é

relatório final do projeto, exigido pela Capes, em que o bolsista de iniciação apresenta uma visão geral, a partir de suas percepções pessoais, sobre as contribuições que o PIBID proporcionou na sua formação docente; oito dos bolsistas de 2020 - EDITAL Nº 2/2020 – PIBID-UFJF, elaborados no mês de abril de 2021, portanto, trata-se de um relato em que os bolsistas têm apenas sete meses (outubro de 2020 até abril de 2021) de participação no projeto. Com o foco nas contribuições do PIBID na formação docente, os relatos foram solicitados pela coordenação visando dois objetivos pontuais: 1) a sistematização de material para a produção do presente artigo; 2) critério de seleção de dois bolsistas para a composição da equipe (autores) do presente trabalho.

desenvolvida atualmente no contexto de pandemia, todavia, existem iniciativas de outros projetos que devem ser evidenciados, como, por exemplo:

Numa oportunidade, trouxemos os alunos da escola para assistirem a um documentário que se chama “Nunca me sonharam”. Eles adoraram e fizeram várias perguntas e comentários. Logo após, fizemos um piquenique na reitoria da universidade, todos se divertiram. A maioria desses alunos nunca tinha visto a Universidade, para eles foi como realizar um sonho, eles comentavam coisas do tipo “como aqui é grande!” ou “quanta gente tem aqui!”. É uma grande conquista saber que a Universidade é concreta e pública. (Bolsista de Iniciação à Docência/PIBID - Relato 1)

Nos tempos atuais, em que a pandemia criou um abismo entre as relações sociais, tem sido desafiador manter a mesma eficiência na educação, visto que muitos alunos não têm acesso à internet ou a condições para estudarem em suas casas. Temerário, ainda, é perceber que para o atual governo, a educação e acessibilidade não são prioridades, entretanto, faz-se digno de menção o empenho assaz e incansável dos professores para manter a qualidade das aulas, desenvolver atividades que contemplem todos os alunos em diferentes graus de acesso às plataformas e, simultaneamente, capacitando-se para o paradigma do ensino a distância. Dado esse contexto, é necessário que se note que a forma como foi construída a vivência no programa se deu de diferentes maneiras quanto aos bolsistas anteriores, mas se fez tão importante para a manutenção do PIBID, pois a educação brasileira não se faz em meios ideais, mas sim emerge em meio a soluções pedagógicas para engajar estes desafios. Sobre a importância dessa vivência, mesmo em meio a pandemia, a fala de um bolsista cabe providencialmente:

Um sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação intersubjetiva com o outro, no meio social no qual vive. Portanto, a formação moral do sujeito depende fundamentalmente do contexto com o qual ele se relaciona interativamente. (Bolsista de Iniciação à Docência/PIBID - Relato 2)

Apesar de todas as dificuldades que enfrentamos nesse momento tão complicado, o PIBID tem feito uma enorme diferença na nossa caminhada acadêmica e profissional. Lidar com os alunos e suas especificidades em sala de aula, pensar em atividades que façam com que eles reflitam, pensar em cada aluno como um ser único, com necessidades únicas e formas de aprendizagem singular, é uma ótima forma de nos ajudar a ter mais empatia pelo próximo, de nos fazer pensar em uma educação mais inclusiva, mais prazerosa.

O curso de “Habilitação em Investigação Dialógica,”⁷⁶ em que pudemos trabalhar a Filosofia com Crianças juntamente com a Investigação Dialógica, foi uma experiência incrível. A proposta da Investigação Dialógica, como já foi dito anteriormente, é o diálogo e a investigação, fazendo com que tanto nós, bolsistas e os alunos, se preocupem em conversar, investigar e debater assuntos relevantes, e não somente decorar teorias. O mais interessante dessa metodologia é poder observar de perto o quanto dialogar, expor pontos de vista e debater opiniões ajuda muito na construção de um pensamento filosófico e que, o fato desse diálogo estar acontecendo e de os alunos pensarem e criarem toda uma problemática, já é filosofar.

Quando entramos na faculdade, nos preocupamos muito com teorias, com filosofias já prontas sobre determinado assunto ou filósofo, mas esquecemos que o ato de filosofar é muito mais do que só decorar ou entender uma filosofia. A Investigação Dialógica foi essencial para nos lembrar das pequenas coisas, dos pequenos atos de filosofar que, por muitas vezes, são esquecidos durante a nossa caminhada acadêmica, mas que deveriam ser incorporados a ela.

Acompanhar a caminhada dos alunos é uma das principais motivações para continuarmos “batendo na tecla da educação”, para continuarmos lutando pelas escolas e universidades federais, estaduais, municipais, e por um ensino mais inclusivo e empático. O PIBID nos mostra, cada ano mais, que a educação é fundamental e a preparação dos professores é ainda mais importante, visto que eles têm que aprender a lidar com todas as formas de aprendizagem e adequá-las de acordo com os alunos.

76 Curso programado no 2º semestre de 2020, como disciplina optativa, sob a rubrica de FIL085 - Seminário de Temas Filosóficos II – Filosofia para Crianças, exclusivamente para os bolsistas do PIBID/Filosofia, no entanto, foram abertas vagas para alunos da licenciatura em filosofia interessados.

Para nós, foi a melhor experiência proporcionada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, poder acompanhar a realidade dos professores e profissionais da educação, a forma como eles preparam as aulas, as adequam e as apresentam aos alunos vai ser um diferencial na nossa formação como professores.

Considerações Finais

Conforme anunciado na introdução, o foco central do presente texto é a descrição das contribuições propiciadas pelo PIBID na formação docente, segundo as percepções da supervisora e dos bolsistas de iniciação. Em relação às apresentações dos estudantes, apontadas anteriormente, as mudanças substantivas que o programa promove e proporciona aos Bolsistas de Iniciação ficaram bastante evidenciadas, de forma especial no entendimento e compreensão da escola, do ser professor e, sobretudo, no despertar da vocação à docência e, para eles, é o projeto como um todo que propicia essas mudanças.

Portanto, é difícil escolher uma única contribuição do projeto PIBID à minha formação docente, creio que seja mais correto que ele, o projeto, como um todo, tenha contribuído para isso. Quando se fala em formação docente, isso vai muito além de um simples conhecimento objetivo obtido ao longo do curso, mas também diz respeito à vivência escolar, com alunos, outros professores e amigos, tudo isso nos engrandece, nos forma. (Bolsista de Iniciação à Docência/PIBID - Relato 1)

O relato acima indica, também, em um primeiro momento, a convergência e a confirmação da compreensão do PIBID/Filosofia de que é o programa no seu conjunto, ou seja na sua forma de organização democrática, que envolve e agrega para um trabalho coletivo, estudantes e professores da educação superior com os estudantes e professores da educação básica, que irá possibilitar atender aos objetivos do programa.

Em um segundo momento, destaca-se o aspecto do relato que aponta para o referencial epistemológico e, também, para a compreensão de aprendizagem do Subprojeto, a saber: a fenomenologia Merleau-Pontiana, na afirmação do estudante de que a “formação docente está para além do simples

conhecimento objetivo, mas guarda relação com a ‘vivência escolar’”, ou seja, a afirmativa se afasta da compreensão cartesiana de que aprendizagem é uma questão de apreensão de conceitos, e aproxima, isto é, converge com a perspectiva fenomenológica de que a aprendizagem e os conhecimentos se constituem a partir das relações e vivências.

Em relação ao olhar da Supervisora, também apontado anteriormente, observa-se que seu relato sugere que os objetivos do programa são, em geral, contemplados. Neste sentido, suas afirmações corroboram para a tese de que o PIBID/Filosofia contempla os objetivos estabelecidos pela Capes. É justamente o que se buscou demonstrar, no entanto, em razão do olhar fenomenológico do presente trabalho, aspectos não tão visíveis e muitas vezes não ditos, são também revelados. Avalia-se, assim, que a dimensão mais cara da percepção da Supervisora, não dita diretamente, é a dimensão política do Programa, como sugerido no conjunto do seu relato, mas que se pode observar, por exemplo, no fragmento abaixo, extraído de um trecho anterior do presente texto:

A capacitação e oportunidades proporcionadas por essa iniciativa tanto para os professores da educação, como possibilidade de formação continuada, quanto para licenciandos, representa uma resistência e uma luta para que ensino básico público possa triunfar e proporcionar a educação aos cidadãos enquanto direito fundamental.

Ora, considerando que a maioria absoluta dos alunos da educação básica estuda em Escolas Públicas,⁷⁷ nada mais natural um programa, nos moldes do PIBID, para a busca cada vez maior da excelência da Escola Pública Brasileira. Neste sentido, a ideia não dita, mas implícita, no texto da Supervisora, é um grito de reconhecimento e convite em defesa do Programa e da Escola Pública: PIBID, sim! Escola Pública, sim!

77 Quase a metade dos alunos matriculados na Educação Básica são atendidos pelos municípios brasileiros (48,4%). Em 2020, a rede privada teve uma participação de 18,6%. A rede estadual é responsável por 32,1% das matrículas; e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas. “A rede pública é predominante, mas vale destacar, também, a grande participação da rede privada, que tem quase 19% em toda a Educação Básica. E uma ressalva especial para os municípios brasileiros, que detêm praticamente 48,4% de toda a matrícula na Educação Básica brasileira”, frisou o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Moreno (BRASIL, 2021).

Desta forma, o presente trabalho, no seu conjunto, indicou para um entendimento bastante positivo que o PIBID/Filosofia tem atendido e contemplado, em geral, aos objetivos estabelecidos pela Capes, quer dizer, o PIBID/Filosofia é um incentivo à formação docente; melhoria da qualidade da formação inicial de professores; inserção dos licenciados no cotidiano das escolas; chamamento dos professores da educação básica a serem coformadores; e a articulação da teoria e prática.

O mérito primeiro da “boniteza” (dialogando com Paulo Freire) das ações da Filosofia é resultado, conforme os relatos demonstram, do PIBID em si mesmo. Destaca-se três aspectos que corroboram para a excelência do Programa:

- a) A sua estruturação: é um programa Institucional, constituído por uma Coordenação Institucional, articulada com as coordenações dos subprojetos. Os trabalhos são realizados nas escolas parceiras, com uma supervisora, que é professora da escola e é, também, bolsista do Programa. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo, entre as Universidades e as Escolas de Educação Básica.
- b) Os objetivos estabelecidos pela Capes, que estão em convergência com a própria estruturação do Programa. Por exemplo, o objetivo V: “Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2019)
- c) Contrapartida financeira da Capes, mediante custeio de algumas atividades e concessão de bolsas. O desenvolvimento das ações do projeto envolve custos, tais como: locomoção (principalmente dos bolsistas de iniciação em suas visitas constantes às escolas em que atuam), material bibliográfico, material pedagógico, custos de eventos etc.

Os relatos demonstram, também, que o PIBID/Filosofia, em razão de sua territorialidade epistemológica – a Fenomenologia de Merleau-Ponty – e de sua pedagógica – a Investigação Dialógica – refletem positivamente tanto no seu agir internamente, quanto externamente, ou seja, nas ações desenvolvidas.

Internamente, em suas reuniões de avaliação, planejamento e estudos, todos (coordenação, supervisão e bolsistas de iniciação) são, conforme Pozo (2002), aprendizes e mestres. Ou seja, os princípios que sustentam essas relações são o Diálogo e a Investigação.

Externamente, nas ações desenvolvidas. Para além das ações já previstas no Programa, o PIBID/Filosofia investe em algumas atividades que, em razão de seus princípios, são de alta relevância, principalmente, para os estudantes da educação básica contemplados pelo Programa. Essas atividades foram especificadas no segundo item deste artigo, das quais destaca-se: “Café Filosófico na Universidade”. Atividade que, do ponto de vista objetivo, não tem nada de significativo, trata-se apenas de uma visita de estudantes do ensino médio de escolas públicas à Universidade. Do olhar da fenomenologia, no entanto, conforme apresentado em trecho anterior, se trata de uma ação de fundamental importância e que, muitas vezes, pode gerar mudanças substantivas nos desejos e sonhos das jovens e dos jovens da Escola Pública.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matricula-em-2020>. Acesso em: 23 de agosto. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 15 maio. 2021

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores associados, 1997.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**: Introdução Geral à Fenomenologia Pura. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUIJPEN, William. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Souza. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1969.

SOFISTE, Juez Gomes. **Filosofia para crianças**: O que é? 2020. Texto usado no curso de Investigação Dialógica oferecido aos bolsistas de Iniciação e Supervisão do PIBID/Filosofia. Não publicado.

SOFISTE, Juez Gomes. **Sócrates e o Ensino da Filosofia**: Investigação Dialógica – uma Pedagogia para docência de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

Ensino de Geografia em tempos de crise sanitária: reflexões sobre temas geográficos e a pandemia de COVID-19

*Wagner Batella⁷⁸
Leonardo Biage de Andrade⁷⁹*

Introdução

O ano de 2020 marcou a primeira pandemia do século XXI causada pela COVID-19, doença transmitida pelo vírus SARS-CoV-2. Tendo surgido na cidade chinesa de Wuhan, o vírus se espalhou rapidamente para outras partes do mundo, chegando ao Brasil no final de fevereiro daquele ano, segundo dados oficiais do Ministério da Saúde (BATELLA; MIYAZAKI, 2020). Desde então, a população brasileira acompanha atônita a difusão espacial do vírus no território nacional. A entrada no país deu-se por São Paulo, maior e mais importante centro urbano do Brasil, e durante o ano de 2021 segue presente em todos os estados.

A pandemia de COVID-19 desencadeou impactos diversos na população mundial e impôs novas dinâmicas nas práticas sociais. O ensino, em particular, foi fortemente afetado pela necessidade de distanciamento social, minando as perspectivas de interações entre as pessoas, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, mas também levando a novas reflexões acerca dos impactos que a pandemia trará para os diversos campos do saber. Para a Geografia, em particular, abre-se um campo novo de discussão, pois

78 Coordenador de Área de Geografia do PIBID, Universidade Federal de Juiz de Fora.
wagner.batella@ufjf.edu.br

79 Supervisor de Geografia do PIBID, Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek.
leo.biageufjf@gmail.com

pensar os desdobramentos espaciais da COVID-19 é refletir sobre novas dinâmicas geográficas que se produzem a partir desse momento histórico que estamos vivendo. Temas, conceitos, processos e conteúdos próprios ao ensino de Geografia deverão ser acionados e transformados para se pensar a Geografia escolar pós pandemia, enquanto campo de uma ciência que articula as dimensões da natureza e da sociedade.

Pensando nisso, os membros do subprojeto de Geografia do PIBID da UFJF desenvolveram uma prática voltada para o debate das relações entre a COVID-19 e o ensino de Geografia, bem como a apresentam aqui na forma de relato. Para tal, identificamos temas e textos que foram debatidos entre os membros do projeto. O fito foi desenvolver uma atividade que promova a identificação de um tema relacionado à doença em questão, realizar um debate acerca de sua relação com a Geografia e sistematizar sua importância para o ensino. Ao final de cada encontro, que era mediado por duplas de bolsistas pré-selecionadas, elaborávamos um registro por meio de encartes que poderão, inclusive, ser utilizados em sala de aula.

Ensino em tempos de pandemia

No final de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, entendido como o mais alto nível de alerta da Organização. Em 11 de março do mesmo ano, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia, fazendo-se presente em vários países e regiões do planeta. Desde então, o mundo se viu diante da iminente necessidade de se praticar o distanciamento social, implicando no fechamento de diversos equipamentos.

Os impactos da pandemia de COVID-19 têm sido exaustivamente discutidos na perspectiva da economia, sobretudo envolvendo os setores produtivos. Mas seus desdobramentos afetam diversos setores, incluindo as atividades voltadas à educação. Nessa perspectiva, os impactos podem ser agrupados em duas categorias, quais sejam, as questões referentes aos efeitos do isolamento social e uma nova realidade que se impõe voltada para se pensar o ensino pós-pandemia.

Silva e Souza (2020) destacam os impactos dessa situação imposta pela emergência sanitária global, sobretudo no que tange ao direito à educação em todo mundo. Para essas autoras, o “direito à educação está diretamente relacionado com a efetivação da igualdade como instrumento de liberdade” (SILVA; SOUZA, 2020, p.964), ou seja, trata-se de uma concepção com foco na prevalência das liberdades individuais e na certeza de que a educação deve ser adaptável às transformações sociais, visando atender às necessidades dos estudantes dentro de novos cenários sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais (UNESCO, 2020), incluindo aqui o contexto que se desdobra da atual crise sanitária.

Acontece que tal adaptação agrava os desafios já presentes na educação brasileira, acirrando desigualdades já existentes no país e minimizando o acesso dos cidadãos a direitos e garantias constitucionais, como é o caso do direito à educação (SILVA; SOUZA, 2020).

No que diz respeito ao ensino pós-pandemia, há muito o que se avançar. Porém, a discussão não deve se restringir às perspectivas tecnológicas que podem intermediar o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a educação *on line*. Para além da limitação de acesso por parte expressiva das pessoas, as mudanças não envolvem apenas a forma de ensinar. A pandemia se iguala a outros importantes acontecimentos na história recente da humanidade, como os momentos de guerra, e tende a promover uma verdadeira reestruturação em diversos aspectos de nossas vidas, pautando novas realidades que serão, conseqüentemente, incorporadas nos currículos de diversas disciplinas escolares.

A Geografia é uma dessas disciplinas com forte potencial de contribuir com o entendimento de um mundo que se reestrutura em função da pandemia de COVID-19. Nossa proposta para enfrentar os desafios do ensino de Geografia no período pós-pandemia se sustenta nas reflexões de Cosgrove (1998), para quem “a Geografia está em toda parte”, realçando a cultura e o simbolismo nas paisagens humanas. Cosgrove destaca que o professor de geografia deveria se esforçar para mostrar que a Geografia existe para ser apreciada, e que muitas das vezes temos agido no sentido de “obscurecer em vez de aumentar esse prazer” (p.97). Nesse sentido, acreditamos que o ensino de geografia pelo cotidiano que se desponta dessa fase de crise sanitária seja uma maneira de reencantar o processo de ensino/aprendizagem de seus conteúdos.

Devemos romper, então, com aquela visão de que geografia é algo que só vemos em aulas de Geografia. De acordo com Kaercher, podemos refletir:

se trabalharmos a partir de coisas próximas a eles e explicarmos a lógica que ordena a organização dos espaços, então nossos alunos poderão integrar-se com facilidade às novidades, porque construiram operações mentais que os deixaram em condições de fazer relações entre esta e aquela escola, porque lhes demos as ferramentas para eles construírem seu conhecimento, enfim porque eles relacionarão suas aulas com a vida, farão relações entre escola e vida, geografia e natureza, geografia e sua cidade, enfim geografia e seu cotidiano. (KAERCHER, 2007, p.78)

A perspectiva que adotamos para abordar o cotidiano será por meio do que a pandemia de COVID-19 tem impactado ou poderá impactar na vida dos estudantes. Pensando nisso, preparou-se uma atividade no âmbito do Subprojeto de Geografia do PIBID/UFJF voltada para seleção de temas passíveis de serem refletivos na perspectiva geográfica, problematizando sua relação com a pandemia. A discussão que se sucedeu foi mediada com a ajuda de artigos acadêmicos publicados por autores diversos, previamente distribuídos aos bolsistas que, durante as reuniões de estudo, eram apresentados e debatidos por uma dupla de bolsistas do projeto. Toda discussão era registrada por um relator e, ao final, produziram-se sínteses materializadas em encartes, roteiros de questões e textos que se configurariam em materiais didáticos para trabalhos futuros junto aos estudantes da escola que recebe o projeto. Segue-se com a apresentação de três desses temas trabalhados no projeto, respectivamente as discussões sobre cidades e a pandemia de Covid-19, as representações cartográficas da Covid-19 e pandemia e a rede urbana em Minas Gerais.

As Cidades e a Pandemia de Covid-19

Dentre as diversas temáticas geográficas abordadas buscando-se a interface com a Pandemia de Covid-19, a das cidades, entendidas geograficamente como áreas urbanas, manifesta especial interesse nos presentes autores, visto que como nos mostra Sposito e Guimarães (2020), hoje somos uma Sociedade Urbana. A maior parte das pessoas vivem em cidades, e até mesmo

as que moram nas áreas rurais realizam nelas atividades essenciais a sua vida (SPOSITO e GUIMARÃES, 2020). Conforme nos mostra Ghisleni (2021), a propagação do vírus tem sido muito maior em grandes centros urbanos, e isso se deve ao modelo de urbanização predominante, no qual o comércio e os serviços se concentram na região central da cidade, acelerando a dispersão espacial do vírus, pois pessoas de todas as partes da cidade, bem como de toda uma região que envolve essa cidade, precisam circular diariamente pelo mesmo local, a fim de realizar suas atividades cotidianas e laborais (GHISLENI, 2021).

O tema das cidades foi abordado a partir de alguns materiais indicados aos pibidianos pelo Professor Wagner Batella, que foram: três vídeos desenvolvidos pelo Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade (LabCidade) da Universidade de São Paulo (USP), narrados pela Professora Raquel Rolnik, em diálogo com três textos abordando essa temática em suas diferentes nuances e escalas de análise. A metodologia de apresentação e discussão constou de dois momentos: o primeiro onde dois pibidianos fizeram uma apresentação geral da temática, embasados pelos materiais propostos. Ao final dessa apresentação, os pibidianos apresentam uma questão provocativa, a fim de estimular os diálogos e debates abordando essa temática, sobretudo, no contexto escolar.

O processo de urbanização e as relações estabelecidas no espaço urbano são temas muito caros à Geografia, que se debruça sobre os estudos, desde a análise da hierarquia urbana e as formas de organização das cidades, até as relações desiguais que se instauram nesses *locus*, sobretudo no contexto de pandemia, onde seus fluxos foram diretamente afetados. Quando pensamos a Geografia Escolar, além de conceber a Geografia Urbana como um conteúdo presente nos currículos, como pode ser visto na Base Nacional Comum Curricular, um objeto do conhecimento geográfico, que deve ser consolidado ao final do ensino fundamental é “Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial” (BNCC, 2017), além de diversas habilidades a serem desenvolvidas nesse segmento.

Para avançar na discussão, problematizou-se a Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que acolhe o referido projeto, e que se localiza na região sul da cidade de Juiz de Fora, entre o bairro Santa Luzia e o bairro Estrela Sul. Ela atende alunos de vários bairros como Bela Aurora, Sagrado Coração, Ipiranga, Santa Efigênia, Santa Cecília e Santa Luzia. Conforme apresentado no trabalho de Silva *et al.* (2020), a maioria dos estudantes desta

escola são moradores de bairros de que podem ser classificados nas camadas sociais populares e de baixo poder aquisitivo, e a escola se localiza no limite entre um bairro que reflete essas condições e um bairro de classe média alta, com melhores condições de infraestrutura.

O mapa da figura 01 representa a localização da escola e seu entorno.

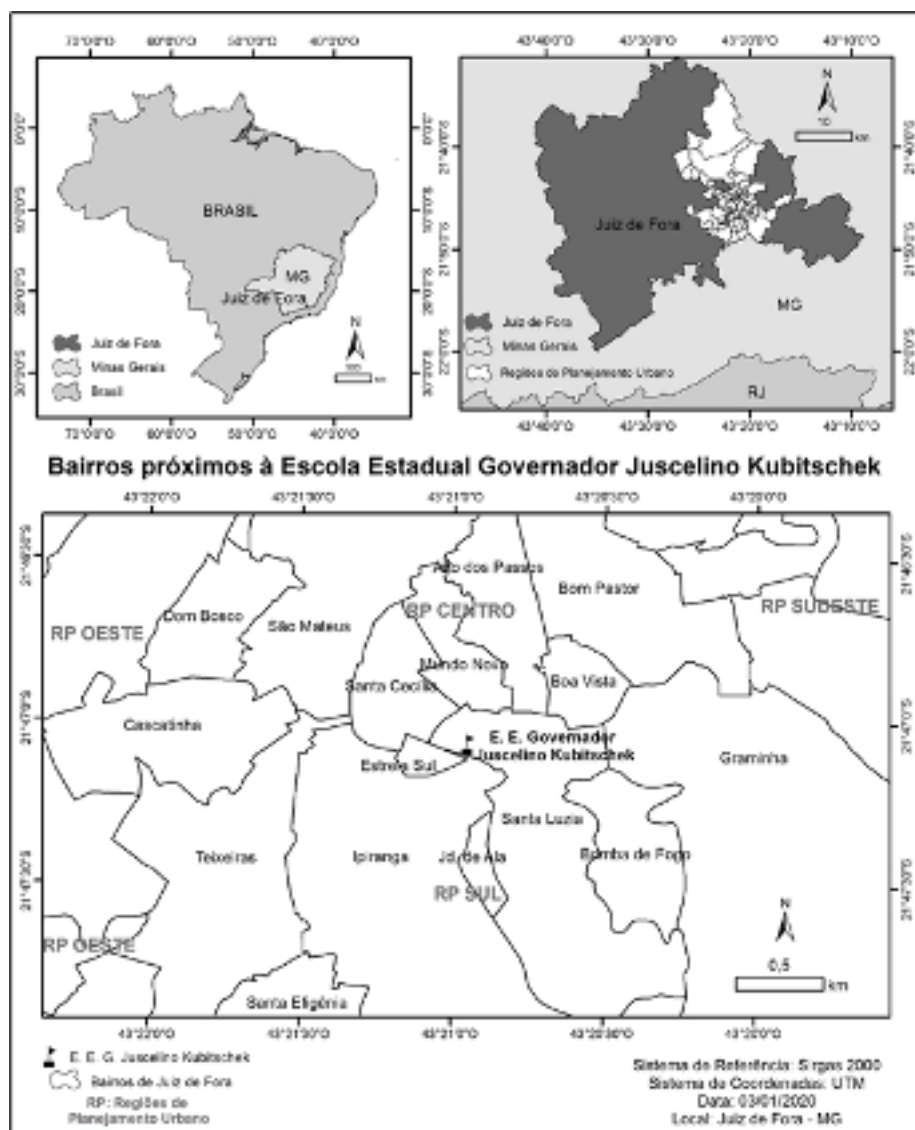


Figura 1: Localização da E.E. Gov. Juscelino Kubitschek

O que se observa entre os bairros onde os estudantes moram e o local onde a escola está situada traduz o que Gottschalg (2011) retrata como dualidade urbana, resultante da segregação espacial e exclusão social, em que, lado a lado, existe uma cidade informal contrapondo-se à cidade formal. O bairro Estrela Sul possui atendimento de bens e serviços em infraestrutura básica e equipamentos públicos condizentes, legalidade fundiária, ambiente natural preservado. Já os bairros onde moram os estudantes, mesmo localizados vizinhos à zona central de Juiz de Fora, próximo a bairros valorizados pelo mercado imobiliário, apresentam topologia imprópria à construção e em algumas situações de risco.

A busca pela reflexão e compreensão dos aspectos divergentes e contraditórios do espaço por meio do conhecimento geográfico está constantemente vivenciada pelas transformações sociais, pertinência essa que torna a Geografia um dos instrumentos de aproximação, e isso se reafirma na Geografia Escolar, que teve que se reinventar no contexto de pandemia, já que as unidades escolares estão fechadas, e mantendo o ensino em formato remoto.

A escola em discussão localiza-se na área urbana do município de Juiz de Fora, mais especificamente, como foi dito anteriormente, na periferia de um município de porte médio. Essa configuração acarreta problemas de cunho estrutural, que se agravaram durante a pandemia e a necessidade de fechamento deste equipamento para assegurar o distanciamento e o controle da transmissão do vírus Sars-Cov 2. É importante destacar, como nos aponta Moreira (2014), as cidades cresceram e se multiplicaram, contudo o que a vida urbana pode oferecer de vantagens não se manifestou concomitantemente com o desenvolvimento dessas cidades, dialogando com Lefebvre de que a cidade é uma dádiva da revolução burguesa, mas o urbano só pode ser uma conquista da revolução popular (Lefebvre, 1969). E isso é um ponto visceral nos apontamentos ao contexto escolar abordado, pois a grande maioria dos alunos não conta com nenhum tipo de acesso à internet. Como destaca a PNAD (2017), 30,1% da população brasileira vive essa realidade, e daqueles que possuem acesso à rede de internet, 97% ocorre através de telefonia móvel, cujas condições de utilização são precárias, dependendo, sobretudo, de pacotes de internet móvel. Esses dados coadunam com o contexto escolar em questão, o que dificultou a comunicação e as relações pedagógicas, visto que o Estado em nenhum momento buscou solucionar, ou ao menos minimizar, os impactos

da desigualdade social inerente ao contexto urbano neoliberal, e mantém uma prática apresentada por Moreira (2014):

o modo constitucional de disponibilizar e usar o recurso público vai virando a fonte política da prática do “toma lá, da cá” do coronelismo urbano que informa na república a forma cotidiana de exercício do federalismo. Cabem aos municípios as despesas de cunho efetivamente urbano e à União as despesas de grande transparência paisagística, uma distribuição de tarefas que, ao fim, serve no fundo para alimentar um tenaz jogo de manipulação de massas. É tarefa da União, uma vez concentrados os recursos tributários municipais, estaduais e federais em suas mãos, redistribuí-los segundo os termos constitucionais que preveem o município como *locus* de aplicação dos recursos nas políticas sociais básicas. Ocorre que a despesa é municipal, mas a caneta é federal. (MOREIRA, 2014, p. 295).

Portanto, alunos e alunas moradores da periferia de uma cidade de porte médio, acometidos pela política nefasta implantada pelo Governo atual, onde além de manter a prática citada anteriormente por Moreira (2014), adotou uma política nefasta na qual “a escassez é tida como a base da mercantilização, do mundo da mercadoria e, por isso, se centra na propriedade privada, ou seja, aquela que priva quem não é proprietário e, assim, cria socialmente a escassez generalizada” (PORTO GONÇALVES, 2020, p.4). Essa política, além de nefasta e genocida perante a uma pandemia que ceifou milhares de vida no Brasil, impactou também o processo educativo formal, onde as escolas conviveram com a escassez de recursos, diante dos cortes orçamentários aplicados por essa mesma política.

Representações cartográficas da COVID-19

Antes mesmo da escrita, a cartografia surgiu com a necessidade do homem de se situar no espaço geográfico, por meio da representação espacial que os mapas proporcionam. Com o desenvolvimento da língua escrita, as técnicas de elaboração de mapas se desenvolveram cada vez mais, contendo mais informações e representações de diferentes ideias.

Saber ler e interpretar mapas e gráficos é uma das principais competências a se desenvolver na sala de aula, pois a partir desses recursos podemos estimular no discente o raciocínio geográfico, bem como o olhar geográfico, ferramentas fundamentais para conceber de maneira crítica e consciente o espaço geográfico em sua totalidade.

Tendo isso em vista, a cartografia é uma ferramenta muito útil no contexto da pandemia. A comunicação geográfica se concretiza por meio dos dados presentes nos mapas, os quais nos permitem não somente visualizar espacialmente os números de casos e óbitos pelo novo coronavírus, mas também estudar suas tendências espaciais, permitindo aos tomadores de decisões traçarem estratégias, planejarem a adoção de medidas que possam contribuir para a contenção da disseminação do vírus.

Objetivamos discutir um pouco dessa espacialização no contexto nacional, com base nas ideias presentes no texto “O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro”, de autoria de Guimarães et. Al. (2020) e, ao mesmo tempo, refletir sobre os cuidados necessários para ler e interpretar os mapas, evitando ambiguidades e equívocos.

A proposta aqui foi de discutir a necessidade de se avançar a mera representação cartográfica, tradicionalmente elaborada pela cartografia temática com base na Teoria da Semiologia Básica. Os membros do PIBID discutiram, com base no texto de Guimarães et al (2020), a necessária articulação da representação cartográfica com o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Trata-se em uma espécie particular de raciocínio científico, com foco na compreensão das chaves de leitura dos territórios, entendimentos como os elementos estruturadores para se pensar a relação entre espaço e fenômenos, no caso em questão, a pandemia de COVID-19.

Segundo os autores em discussão, tal abordagem se refere a uma

forma de pensar a disseminação da Covid-19 no Brasil, a partir de conceitos e procedimentos metodológicos da Geografia, foi desenvolvido nos últimos 100 anos e conta com a contribuição de obras clássicas dessa disciplina, com a aplicação de modelos matemáticos e geotecnologias para a correlação e a síntese de grande volume de informações espaciais (GUIMARÃES et al., 2020, p. 120).

Voltando a análise para a representação cartográfica, debateu-se a importância de se problematizar a perspectiva dos Coremas, modelos gráficos que auxiliam na análise das conexões estruturais que dão sentido às situações geográficas e a eventos históricos. Segundo os autores, tais abordagens se apresentam enquanto chaves para leitura da dimensão espacial da COVID-19 no Brasil e

podem se apresentar na forma de manchas, indicando contiguidade do fenômeno que se estende em todas as direções; em eixos, quando o fenômeno se estabelece em um ou dois sentidos; em pontos, quando um fenômeno se diferencia significativamente do seu entorno. Articuladamente, essas chaves podem representar uma quantidade significativa de formas e processos, representados de forma sintetizada (GUIMARÃES et al., 2020, p. 129).

Ao desenvolvimento dessa Cartografia, que visa à leitura do território para além das abordagens cartográficas tradicionais, distinguem-se outras cartografias com diferentes vieses, por exemplo calcadas em outros discursos, qual seja: o da participação social na elaboração dos mapas. A representação cartográfica da COVID-19 não deve se limitar ao registro de dados oficiais de contaminação ou óbitos.

Hoje, as práticas da cartografia se veem pressionadas pelas mais variadas forças envolvidas na rearticulação das disputas territoriais (ACSELRAD, 2008). Esse plano de disputas cartográficas foi caracterizado por Mascarello, Santos e Barbosa (2018) como “Guerra dos Mapas”, nomenclatura utilizada para designar um conjunto de iniciativas cujo pressuposto fundamental foi contribuir para a afirmação territorial de grupos sociais excluídos. Essa “virada cartográfica” foi mais bem analisada por Jacques Lévy (2008, p.153), ao discutir as compreensões emergentes acerca das aplicabilidades dos mapas:

O mapa pode, sem dúvida, tornar-se um vetor privilegiado do que chamaremos a acomodação ao tempo dos atores, um ordenamento do território privilegiando as margens de liberdade sobre os constrangimentos estáticos, as questões de sociedade sobre os cenários prontos e acabados, a governança sobre as políticas públicas

setoriais, o político sobre a política, em resumo, visando associar fortemente prospectiva e cidadania.

A partir daí observa-se uma pluralidade de proposições com foco numa cartografia menos afeita à manutenção do *status quo*. Mapas mentais, cartografias colaborativas, cartografias participativas, cartografias sociais são algumas das proposições teórico-metodológicas que vem sendo aplicadas com diferentes propósitos.

Em relação à pandemia, por exemplo, discutiu-se a importância das cartografias colaborativas para representação de mapas que não se limitam aos dados oficiais, uma vez que se reconhece a existência de um expressivo processo de subnotificações. A cartografia, como uma linguagem espacial, tem sido muito acionada nos meios de comunicação para explicar a dinâmica espacial da pandemia, bem como das temáticas correlatas: casos, óbitos, vacinação etc. Essa atividade permitiu problematizar a importância da leitura de mapas, bem como de outras propostas metodológicas para se trabalhar a cartografia em sala de aula, tendo a pandemia como mote da discussão.

Pandemia e rede urbana em Minas Gerais

Compreender as relações entre a saúde e o território também faz parte dos estudos realizados no âmbito da Geografia, sobretudo levando em consideração fatores como as condições de vida da população em contextos sociais, econômicos e ambientais diversos. Nesta prática, o objetivo foi discutir o contexto da COVID-19 no estado de Minas Gerais, problematizando o papel da Geografia na leitura de dinâmicas espaciais mais próximas aos estudantes. Para tal, fez-se uso do texto de Batella e Miyazaki (2020) e de uma conversa sobre a relação entre espaço e doenças.

Historicamente, a Geografia tem desempenhado um importante papel nesses estudos, seja por meio de abordagens com foco na cartografia e na análise espacial, seja na compreensão acerca das relações entre doenças e produção do espaço, considerando suas características físicas, sociais, subjetivas e temporais.

Desde a epidemia de cólera ocorrida na Inglaterra, em 1854, quando se originou o campo da Epidemiologia, o olhar espacial tem sido um importante aliado no combate aos surtos de doenças contagiosas. Parte da cidade

de Londres foi assolada pela a bactéria *Vibrio cholerae*, mas foi por meio da ciência, sobretudo da análise espacial, que o médico John Snow, atualmente conhecido com o pai da epidemiologia, refutou o paradigma dominante à época para explicação da difusão de doenças, a teoria do miasma, que apontava o ar sujo e contaminado como o grande transmissor de enfermidades que recorrentemente apareciam naquela cidade. Por meio de um amplo trabalho de levantamento de dados em campo e em documentos, observações de enfermos, entrevistas e, principalmente, a elaboração de um mapa de óbitos, Snow desvendou as preferências da população local de consumir água numa dada bomba localizada na *Broad Street*. Com este trabalho, o médico conseguiu evidenciar a água contaminada como meio de transmissão da doença.

Desde então, os estudos sobre difusão de doenças, por exemplo, constituem-se em uma dessas frentes de análise da Geografia e recentemente tem ganhado ainda mais relevância em tempos de pandemia.

A entrada do vírus no país deu-se por São Paulo, maior e mais importante centro urbano do Brasil, e hoje está presente em todos os estados. Em Minas Gerais, estado com maior número de municípios do país, a COVID-19 apresenta uma dinâmica espacial estreitamente correlata à rede urbana deste estado. Tal configuração permite uma série de reflexões sobre a dinâmica espacial da doença, particularmente sobre seu processo de difusão, bem como sua forte relação com as interações e as concentrações espaciais de pessoas.

Considerando-se os dados oficiais disponibilizados até o dia 5 de maio de 2020, foi realizado um mapeamento do número de casos confirmados dessa doença nos municípios mineiros para, a partir dos resultados, discutir as relações dessa configuração espacial com a rede de cidades do estado.

Neste primeiro momento, foi elaborado um mapa dos casos de COVID-19 em Minas Gerais por município (figura 2) e, ao se relacionar com a constituição da rede urbana, foi possível notar uma sobreposição entre a ocorrência espacial desta enfermidade, sua intensidade e a hierarquia urbana.

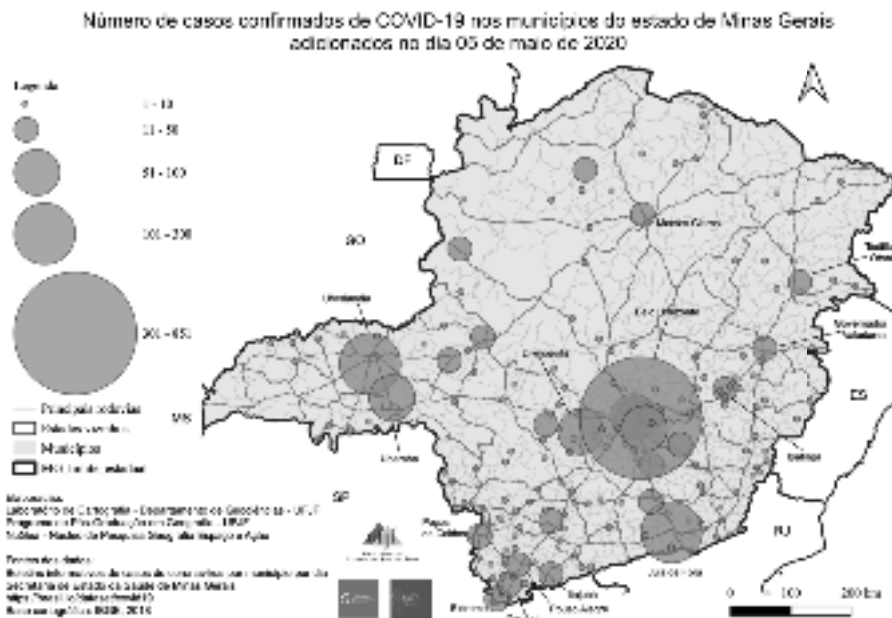


Figura 02: Número de casos confirmados de COVID-19 nos municípios do estado de Minas Gerais

A cidade de Belo Horizonte, classificada como uma metrópole, segundo o estudo Regiões de Influência das Cidades, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2008, é o principal centro da rede urbana mineira. O município de Belo Horizonte apresentou o maior número de casos (851), o que corresponde a 34,28% do total em MG. A Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH possui população estimada em 2019, segundo o IBGE, de aproximadamente seis milhões de habitantes, sendo 2.512.070 somente no município de Belo Horizonte, conformando, dessa maneira, a maior aglomeração urbana do estado e a maior concentração de casos oficiais da doença em tela. Isto porque a maior centralidade no âmbito da rede urbana, resultante da maior e mais diversa oferta de bens e serviços, impacta na circulação de pessoas e, conseqüentemente, na difusão de doenças, como é o caso da COVID-19.

Em seguida, destacam-se também duas cidades, Juiz de Fora e Uberlândia, que possuem, respectivamente, populações totais estimadas para 2019 de 568.873 e 691.305 habitantes. A primeira contabilizava 223 casos,

9% do total do estado, enquanto a segunda registrou 142 casos, 6% do montante mineiro. Estudos importantes sobre a rede urbana mineira já apontaram estas duas cidades como centros regionais de relevância no contexto do estado. Ambas polarizam duas importantes regiões mineiras, a Zona da Mata, no caso de Juiz de Fora, e o Triângulo Mineiro, no caso de Uberlândia, e possuem trocas intensas com regiões de outros estados, respectivamente Rio de Janeiro e São Paulo.

E é justamente este ponto que merece atenção. Para além do porte demográfico, as interações espaciais que estes centros mantêm no âmbito da rede urbana são importantes e devem ser levadas em consideração na análise da difusão espacial da COVID-19.

A síntese desse debate sinaliza para a necessidade de pensarmos o ensino das redes urbanas para além dos fluxos de capitais. O movimento e a circulação, que são condicionadas e condicionam as redes urbanas, podem levar à reflexão, em sala de aula, de temáticas como doenças, infraestrutura de saúde (hospitais, leitos, profissionais etc.), assim como a própria reflexão sobre os instrumentos disponíveis para o planejamento territorial do combate à pandemia. Os estudantes são bombardeados com mensagens sobre casos de doenças, mortes, distribuição de vacinas, dentre outros, sempre informados na perspectiva de cidades e estados. Tudo isso perpassa o debate sobre as redes urbanas, bem como seu ensino em sala de aula.

Considerações finais

Este trabalho teve o propósito de relatar atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto PIBID de Geografia, nas quais o foco foi problematizar temas correlatos à pandemia de COVID-19 na perspectiva da Geografia. Durante a realização das atividades, os próprios membros do projeto sentiram as limitações impostas pela necessidade de isolamento social, quando todo o debate se deu na perspectiva do trabalho remoto. Mais do que um novo formato de ensino, viu-se que há muito o que se discutir, por exemplo, na transformação de temas escolares tratados na perspectiva do espaço geográfico.

A pandemia de COVID-19 transformará relações, o que levará à reestruturação de espaços, por sua vez demandando novas chaves de interpretação

na perspectiva escolar. O exercício relatado aqui foi apenas um esboço de uma frente maior que se apresenta à Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Apresentação. In.: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias Sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008, pp. 5-7.

BATELLA, W.; MIYAZAKI, V. K. Relações entre Rede Urbana e COVID-19 em Minas Gerais. **Hygeia.Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. Jun, p. 102-110, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 599 p.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda a parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.) **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

GHISLENI, C. Cidades policêntricas: um velho novo conceito como futuro urbano pós-pandemia. In: **ArchDaily**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/955880/> Acesso em 12 jun. 2021

GOTTSCHALG, M. F. S. **O fenômeno da segregação socioespacial urbana: uma abordagem geográfico-social**. 125 f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em maio de 2019.

KAERCHER, Nestor. André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt. Souza, Jusa mara Vieira. Schäffer, Neiva Otero. Guedes, Paulo Coimbra. Klusener, Renita (Orgs). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LÉFÈBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica?. In.: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias Sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008, pp. 153-167.

MASCARELLO, Marcela de Avellar; SANTOS, Cario Floriano; BARBOSA, André Luiz de Oliveira. Mapas... Por que? Por quem? Para quem? In.: **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife-PE, v. 7, n. 1, 2018, pp. 126-141.

MOREIRA, R. **A formação espacial brasileira** - uma contribuição crítica à geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. 334p

PORTO-GONÇALVES, C. W. Escassez, economia e meio ambiente: o desserviço de Paulo Guedes. **Espaço e Economia**. 18, 2020. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SILVA, D. S. V.; DE SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v.6, n.4, p. 961-979,2020.

SILVA, C. I. R.; SOUZA, H. T.; LOURES, L. P.; ANDRADE, L. B.; SANTOS, G. B. O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais na escola. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 21, 9 de junho de 2020.

SPOSITO, M. E. B.; GUIMARÃES, R. B. **Por que a circulação de pessoas tem peso na difusão da pandemia**. São Paulo: Unesp, 26 mar. 2020. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35626/por-que-a-circulacao-de-pessoas-tem-peso-na-difusao-da-pandemia>>. Acesso em 20 maio. 2021.

UNESCO. **The right to education: law and policy review guidelines**. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021. p. 12.

Pibid biologia no cotidiano escolar: formação docente e vivências no ensino médio

Michele Munk¹

Bernadete Maria de Sousa²

Sonia Sin Singer Brugiolo³

Marina Marques Pardini⁴

Vanessa das Graças Pereira de Souza⁵

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa a valorização e o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para a educação básica, destacando-se a oportunidade de uma vivência prática do licenciando, num diálogo constante com a construção teórica e utilização de práticas educativas inovadoras e enriquecedoras.

Para desenvolver o projeto, o graduando vivencia o cotidiano escolar, produz atividades destinadas à melhoria do ensino e constrói sua práxis docente integrada às demandas da escola pública. As etapas a serem vencidas pelos futuros professores são muitas. Dentre elas, é preciso conhecer o currículo, os estudantes e o contexto escolar, bem como planejar adequadamente as estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa e continuar a desenvolver uma identidade profissional (MARCELO GARCÍA, C. 2011).

O processo de ensino e aprendizagem em Biologia apresenta desafios para os licenciandos em formação. O principal deles é a falta de interesse dos estudantes, fato relacionado à forma subjetiva e conteudista como diversos temas são apresentados, o que acarreta uma dificuldade de assimilação do conteúdo pelos estudantes. O PIBID surge como uma oportunidade de vivência e superação desses obstáculos pelos futuros professores participantes do

programa, visto que são realizadas oficinas para discussão de métodos, técnicas e planejamento das atividades a serem aplicadas nas escolas. Neste sentido é possível verificar a viabilidade das atividades e realizar eventuais mudanças, buscando melhorar a didática das aulas. É um processo constante de aprendizado por meio da prática e construções coletivas de estratégias pedagógicas inovadoras.

Utilizar recursos e estratégias pedagógicas diferentes da ministração de uma aula expositiva convencional como experimentos científicos, coleções biológicas, feiras de ciências e modelagem, que contextualizem os conteúdos apresentados, podem facilitar a compreensão e ser uma possibilidade para superar os desafios no processo de aprendizagem. É consenso entre educadores que, em muitas situações, os alunos têm dificuldade em compreender conceitos complexos e apenas memorizam os termos e que, quando vivenciam tais conteúdos de forma prática, podem vencer ou minimizar tal obstáculo. Dessa forma, os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) atuam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, promovendo atividades que despertam o interesse dos alunos do Ensino Médio para o aprendizado de Biologia. Essa vivência auxilia na própria formação docente, preparando o licenciando para atuar na Educação Básica de maneira reflexiva e criativa. Participando do PIBID, o futuro professor é provocado a buscar alternativas metodológicas inovadoras para a superação das limitações do trabalho docente realizado nas escolas públicas e viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo visa à divulgação de algumas dessas vivências no ensino de Biologia, propostas pelos licenciandos do Subprojeto Biologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que, aplicadas em escolas de educação básica da cidade de Juiz de Fora, colaboraram tanto para formação inicial dos futuros professores quanto para o interesse e aprendizado de temas considerados de difícil compreensão pelos alunos.

Experiências científicas como ferramenta para auxiliar o ensino da fotossíntese

Diversos assuntos da Biologia são considerados de difícil assimilação pelos alunos, devido a sua alta complexidade, e ao fato de serem conceitos abstratos, como aqueles relacionados a bioquímica celular. Ao investigar

a percepção de alunos de Ensino Médio sobre as temáticas curriculares de Biologia, DURÉ et al. (2018) verificaram que 43% dos participantes enjeitavam as temáticas vinculadas à Bioquímica, sendo esse o maior índice de rejeição entre os conteúdos investigados. Nesse contexto, se enquadra a fotossíntese, processo que consiste na produção de energia ao nível celular e envolve a realização de várias reações químicas e físicas. A fotossíntese demanda abstração por parte dos estudantes, o que faz com que esse intrincado assunto vigore na lista de conteúdos repudiados pelos alunos.

Atividades experimentais representam ferramentas eficientes para despertar o interesse dos estudantes para assuntos que demandam abstração. Valendo-se dessa estratégia metodológica, bolsistas do PIBID Biologia da UFJF desenvolveram práticas experimentais de fotossíntese para serem realizadas com turmas de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual no ano de 2013, após a abordagem teórica do tema pelo professor regente. Na Figura 1 é possível observar as fases da aplicação da atividade prática.



Figura 1. Experiência da visualização da fotossíntese (A) e (B). Experiência de separação dos pigmentos cloroplastídicos (C) e (D). Fonte: DIAS; MOREIRA; ALMEIDA; BRUGIOLO; SOUSA (2013).

Os bolsistas de ID observaram que, durante a realização do experimento, por meio das reações e questionamentos dos alunos, eles conseguiram presumir a equação geral da fotossíntese, apontada como de difícil compreensão. Os estudantes conseguiram deduzir que o processo fotossintético ocorre devido à utilização de água, luz e gás carbônico, resultando na formação das bolhas, consequência da liberação de oxigênio.

Vale ressaltar que os alunos compreenderam que as plantas realizam a fotossíntese também à noite, se houver fonte luminosa disponível. Isso é importante, porque muitos estudantes acreditam que a fotossíntese ocorre somente durante o dia. Aproveitou-se o ensejo, para desconstruir o senso comum de que as florestas são o “pulmão do mundo” e constituem a principal fonte de oxigênio para os seres vivos (KAWASAKI; BIZZO, 2000). Com admiração, os estudantes entenderam que o fitoplâncton marinho produz maior quantidade de oxigênio quando comparado às florestas, dado que é preciso considerar a quantidade de oxigênio gasta no processo de respiração desses organismos fotossintetizantes.

Na atividade de separação dos pigmentos cloroplastídicos, os alunos perceberam que as plantas apresentam diversos pigmentos, apesar do verde predominar visualmente. Adicionalmente, os estudantes compreenderam que apesar de existirem folhas com outras colorações, como vermelha, esta planta também possui clorofila e realizam fotossíntese. Esse aprendizado é significativo, pois muitos alunos acreditam que apenas folhas verdes realizam fotossíntese (SOUZA; ALMEIDA, 2002).

Outro ponto a ser destacado é que os estudantes que rotineiramente ficavam dispersos e desinteressados nas aulas, passaram a se interessar e participar ativamente da prática aplicada pelos bolsistas de ID. Como, podemos citar a constatação de um dos alunos ao final da atividade: “É assim que você devia dar aula, professor!” Esse retorno por parte dos estudantes confirma a necessidade de realização de práticas experimentais em sala de aula para promover o interesse e atenção dos alunos e facilitar o entendimento do tema.

Posteriormente, os professores regentes das turmas observaram, por meio de provas e testes, uma efetiva construção do conhecimento pelos alunos, que obtiveram notas mais elevadas nas questões trabalhadas pelos bolsistas de ID quando comparadas às questões envolvendo temas que não foram trabalhados com práticas experimentais.

Utilização de amostras de plantas no ensino médio: uma possibilidade para o ensino de botânica

Os conhecimentos botânicos são essenciais para a formação dos sujeitos, dado que as plantas estão presentes em diversas situações cotidianas e são componentes fundamentais que sustentam os ecossistemas (THAIN; HICKMAN, 2004). Além do seu papel essencial para compreensão do indivíduo como parte constituinte da natureza, o ensino de Botânica permite a compreensão da ciência e a sensibilização para a preservação e conservação ambiental (OLIVEIRA, C.O., 2003).

No entanto, em muitos casos, os estudantes e professores não se interessam pela Botânica, porque é considerada de difícil entendimento e distante da realidade. Isso ocorre, principalmente devido ao uso excessivo de nomes científicos e termos técnicos, além da falta de diversificação metodológica (LEOPOLDO; BASTOS, 2019; NASCIMENTO SILVA; PIRANI GHILARDI-LOPES, 2014). Portanto, o interesse pela biologia das plantas é pequeno, restando apenas a percepção destas como objetos decorativos, sendo este fenômeno nomeado de Cegueira Botânica (WANDERSEE; SCHUSSLER, 1999).

Nesta perspectiva, pensando na introdução de recursos alternativos que favoreçam o Ensino de Botânica e aumentem a participação e o interesse dos alunos nas aulas, os bolsistas de ID do PIBID Biologia da UFJF desenvolveram no ano de 2015 uma atividade prática alternativa com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual participante do projeto, inserindo elementos presentes no cotidiano desses estudantes.

De modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a atividade foi dividida em dois encontros. No primeiro encontro, com o auxílio de um projetor multimídia, o assunto foi contextualizado brevemente por uma abordagem teórica. Foram apresentados os principais grupos de plantas (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas); os diferentes frutos e a caracterização das sementes; e como essas plantas estão presentes no cotidiano. No segundo encontro, amostras de plantas, frutos e sementes de fácil acesso e frequentemente observados em áreas urbanas, foram organizados, de modo que, os alunos, divididos em grupos, pudessem relacionar estes aos seus nomes científicos e/ou populares.

A análise qualitativa dos resultados avaliou o quanto os alunos demonstraram-se envolvidos com a atividade proposta, sua capacidade de discutir e interagir com o grupo, a assimilação de conceitos previamente apresentados no encontro teórico e, por fim, as respostas na avaliação sobre o conteúdo aplicado pela professora supervisora responsável pela disciplina. Todos os dados foram coletados com base nas observações conduzidas durante a intervenção pedagógica. Esta prática envolveu atividades experimentais propostas como problemas a serem resolvidos, onde os alunos deveriam classificar plantas, frutos e sementes (Figura 2).



Figura 2. Atividade prática sobre uso de amostras de plantas durante o Ensino de Botânica. (A) Grupos de Plantas; (B) Categorias de frutos; (C) Uso de esquemas para auxiliar na classificação dos grupos de plantas. (D) Alunos durante a aula prática. (E) Alunas observando nervuras das folhas com uso da lupa.

Durante a prática, os bolsistas de ID da UFJF estimularam os alunos a realizarem observações guiadas, tarefas de classificações, entre outras ações protagonistas, cabendo, aos licenciandos, o papel de mediadores da aprendizagem. A formação dos bolsistas de ID não se dá apenas pela elaboração e

condução da atividade, mas também pela seleção das plantas, frutos e sementes, utilizados na prática, pela elaboração do plano de aula e providência dos recursos utilizados, bem como pela atualização do conteúdo teórico de botânica. Sobre isso, SILVA; GONÇALVES; PANIÁGUA (2017) descrevem que, entre os papéis do PIBID, está a função de preparar os licenciandos profissionalmente, promovendo a formação de indivíduos críticos e reflexivos para atuarem no meio em que vivem.

Quanto à realização da aula, foi possível observar que a atividade prática, utilizando de recursos presentes no dia a dia dos alunos, favoreceu o ensino da Botânica. A eficácia dessa atividade para uma aprendizagem significativa foi comprovada pelos resultados positivos obtidos na avaliação aplicada pela professora ao final do bimestre. Além disso, observou-se que o uso de amostras de plantas despertou mais interesse dos estudantes pelo tema, o que, conseqüentemente, resultou em maior participação da turma na aula.

Este trabalho pode contribuir para que professores de Biologia identifiquem as vantagens do emprego de amostras de vegetais no processo de ensino-aprendizagem de Botânica no Ensino Médio.

Emprego de coleções biológicas para o ensino de Zoologia em feiras de ciências

As coleções biológicas são agrupamentos de exemplares de organismos, ou parte destes que podem ser utilizados como recursos didáticos para a abordagem de conteúdos científicos durante eventos escolares, como as Feiras de Ciências. Dentre as áreas da Biologia abordadas nesses eventos, destaca-se a Zoologia, sendo a ciência dedicada ao estudo dos animais, os quais possuem diversas formas de interação com os seres humanos. A Zoologia aborda a genética, fisiologia, anatomia, ecologia, geografia e evolução da enorme diversidade de formas de animais, bem como promove o entendimento da importância de conhecer e valorizar os organismos que habitam o planeta. Assim, o ensino de Zoologia colabora para a compreensão e a manutenção do equilíbrio dos ecossistemas (BARRETO; GAVA; FERRARINI; SANTOS; FERREIRA; CARMASSI, 2013).

Na Educação Básica, o ensino desse tema é focado na transmissão de informações, apoiado centralmente no livro didático e na sua transcrição no

quadro. Dessa forma, a deficiência no ensino-aprendizagem dos conteúdos de Zoologia pode estar associada à falta de aulas práticas e de contato com espécimes de animais. SANTOS; TERÁN (2013) destacam que as aulas práticas promovem eficientemente a construção do conhecimento relacionado ao conteúdo ministrado, dado que os alunos aprendem, na prática, a relação dos seres vivos com o cotidiano.

Com o objetivo de levar conhecimento prático aos alunos, os licenciandos expuseram no ano de 2016 animais pertencentes às Coleções Didáticas do Departamento de Zoologia da UFJF na feira de ciências de escolas da rede estadual de ensino, vinculadas ao PIBID. Dessas coleções, foram separados animais de vários táxons, como: aracnídeos, insetos, anuros (sapos, rãs e pererecas) e répteis (tartarugas, lagartos e serpentes peçonhentas e não peçonhentas), sendo todos eles representantes da fauna regional (Figura 3).



Figura 3. Coleções de insetos (A) e répteis (B).

Para a apuração dos resultados, foi formulado um questionário de satisfação, onde se compreendeu o ponto de vista dos participantes sobre o evento, o quanto a exposição da coleção colaborou para o crescimento social e humano e se foi satisfatório o contato com os animais. Foram respondidos 85 questionários, os quais demonstraram aquisição de conhecimento prático sobre Zoologia, destacando a fisiologia, comportamento, evolução e as relações que estabelecemos com os grupos de animais utilizados.

Com relação à organização do evento, a maioria dos participantes (alunos e pessoas da comunidade) tiveram uma sensação de contribuição positiva no tocante à dinâmica das apresentações. Foi possível observar que

a intervenção do PIBID teve impacto significativo no evento, no que tange tanto a organização das feiras, quanto à apresentação dos animais.

A atividade proporcionou aos alunos e a toda comunidade uma vivência singular, representada pela troca de conhecimentos no processo de ensino de Zoologia, manifestada pelo contato com os animais, pela surpresa e o entusiasmo em conhecê-los, pois, até então, eram apenas figuras estáticas presentes em livros didáticos.

Por meio desta intervenção pedagógica para realização da “feira de ciências” foi possível contribuir para a aprendizagem significativa de Zoologia, dado que, o aporte teórico, por si só, configura-se insuficiente, podendo ser contornado com a observação que estimule a capacidade cognitiva dos alunos.

Uso da sensibilização na orientação de projetos para Feiras de Ciências

As feiras de ciências oportunizam a expressão individual, a criatividade do estudante e contribuem para o desenvolvimento de ações democráticas pelos atores escolares (BORBA, E.A. 1996). MANCUSO, R. (2000) ressalta que a realização de Feiras de Ciências beneficia os sujeitos, dado que promove a comunicação e crescimento pessoal, ampliação dos conhecimentos, desenvolvimento da criticidade e exercício da criatividade.

No entanto, para atingir esses objetivos e potencializar a percepção e importância desse evento, é necessária a realização de atividades preliminares, que proporcionem maior preparo dos alunos para o desenvolvimento dos projetos e guiem as pesquisas sobre a temática da Feira. No presente relato, os bolsistas de ID aplicaram a técnica de sensibilização para orientar os alunos do Ensino Médio, matriculados em uma escola estadual participante do projeto no ano de 2017, quanto ao lema “Reinventando concepções” e ao tema gerador “5º elemento (Água, Ar, Terra, Fogo e Amor)” para a realização de eventos da Feira de Ciências. Foram trabalhados os seguintes subtemas no formato de oficinas de sensibilização: “A Sustentabilidade e os Impactos Ambientais”, “Plantas Medicinais: A Dieta Vegana e Vegetariana”, “Uso de Chás e Sucos Para Fins Medicinais”, “Reaproveitamento de água”, “Consumo de energia elétrica”, “Ecologia Social”, “Ecosofia” e “Túnel de Sensações: Experimentando os 5 Sentidos”. Durante a sensibilização foram realizados debates, discussões, dinâmicas de grupo, além de exibição de filmes curta-metragem e músicas

para conduzir uma reflexão sobre o tema da Feira e servir de inspiração para o desenvolvimento dos projetos.

Após a sensibilização, foram produzidos alguns materiais como demonstrado na Figura 4. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio produziram maquetes de florestas (preservadas e degradadas) e cidades (modelo atual e sustentáveis), bem como tintas ecológicas (substratos argilosos e pó de café) que foram utilizadas para pintar a parede da Horta Vertical da escola.

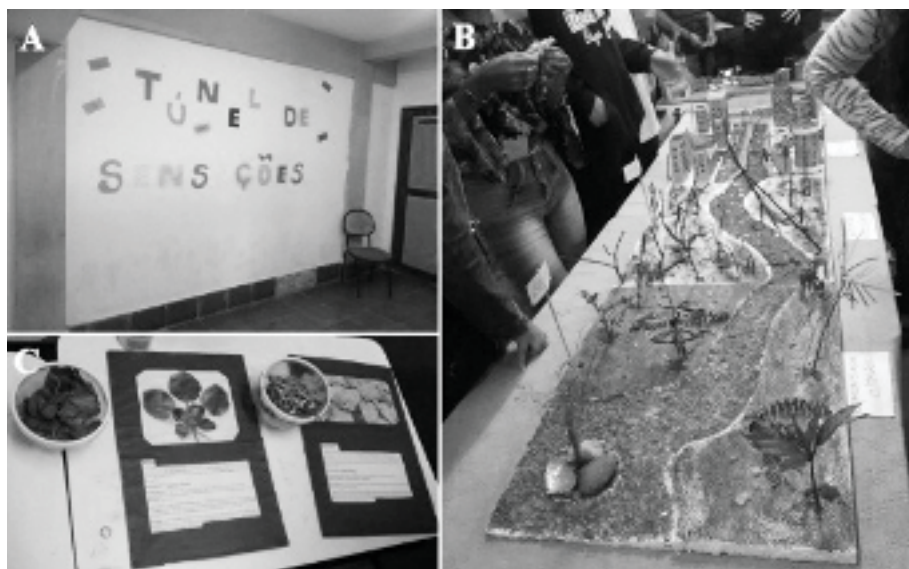


Figura 4. Apresentação do túnel de sensações (A) maquetes (B) e cartazes (C) produzidos pelos estudantes.

Os alunos do 2º ano do Ensino Médio apresentaram trabalhos sobre plantas medicinais e veganismo. Os estudantes promoveram a degustação de sucos e chás, a construção de um túnel das sensações (que estimulava os cinco sentidos do corpo humano) e a produção de cartazes e maquetes sobre o funcionamento de eletrodomésticos e a estrutura de aterros sanitários. Já os alunos do 3º ano do Ensino Médio organizaram um estande de arrecadação de alimentos não perecíveis para doação, feira de escambo e brechó com o intuito de levantar renda para a festa de formatura. Ao final do evento, as roupas e os alimentos arrecadados, assim como os itens que não foram vendidos no brechó,

foram doados à Associação Feminina de Prevenção e Combate ao Câncer de Juiz de Fora.

A experiência com a orientação das turmas foi muito produtiva para todos os integrantes do PIBID; houve um envolvimento profundo com as classes, proporcionou-se a criação de elos entre os estudantes e seus saberes tradicionais, mostrando que tais formas de conhecimento também devem ser valorizadas no ambiente escolar. Por fim, a vivência da temática da feira possibilitou explorar as condutas que contribuem para o modo de vida sustentável, estimulando o pensamento crítico a respeito das relações entre os humanos e o meio ambiente.

Massa de modelar como um recurso didático para facilitar a aprendizagem da transmissão de características hereditárias

Um dos conteúdos de Biologia mais complexos abordados no Ensino Médio é o estudo da herança Mendeliana das características genéticas. Por serem conceitos de caráter abstrato, há dificuldade na aprendizagem dos princípios básicos que regem a herança de genes. Adicionalmente, a assimilação do conteúdo é prejudicada pela carência de recursos didáticos para esse fim.

A formação docente reflete diretamente nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola, como o planejamento das aulas, nas intervenções no cotidiano escolar, e conseqüentemente, na qualidade da educação concedida aos alunos. Projetos como o PIBID que estimulam a formação inicial de professores constituem um fator importante para a melhoria da educação no país, em particular, no ensino de Biologia.

Nesse contexto, ao longo do ano de 2017 os licenciandos do PIBID Biologia diagnosticaram, por meio de observação nas turmas de 3º ano do Ensino Médio de escolas pertencentes à rede estadual de ensino, a necessidade de utilização de uma metodologia alternativa que estimulasse a criatividade e abordasse os conteúdos de Genética de maneira lúdica. Para este fim, foi proposta a produção de uma espécie biológica fictícia feita com massa de modelar, para que, a partir do cruzamento de indivíduos dessa espécie, os alunos pudessem analisar a transmissão de algumas características e determinar os genótipos e fenótipos das gerações filiais (Figura 5).

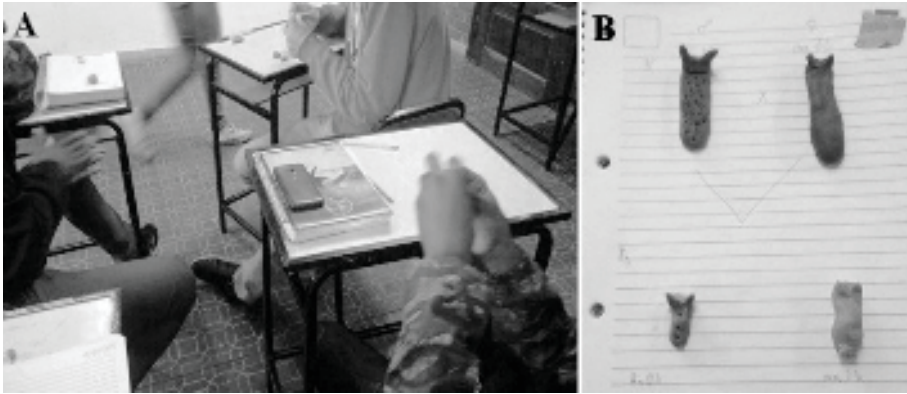


Figura 5. Estudantes manipulando as massas de modelar (A). Espécimes produzidos (B).

As características analisadas foram a textura do corpo (liso ou com bolas) e o tamanho de antena (longa ou curta). Para avaliar a eficácia da atividade proposta na melhoria da aprendizagem, foi realizada uma avaliação quantitativa mediante aplicação de questionários, antes e depois da realização da prática. O questionário avaliou a compreensão dos alunos em relação aos conceitos de genótipo e fenótipo, dominância e recessividade, homozigose e heterozigose, geração parental e filial; o entendimento dos métodos experimentais de Mendel e a capacidade de contextualização do conteúdo abordado.

De maneira geral, a média de alunos que compreenderam o conteúdo corretamente aumentou em todas as questões de 4% para 23% e a porcentagem que tiveram dificuldade de expressar os conceitos diminuíram de 20% para 10%. Por fim, a taxa de alunos que não souberam responder diminuiu para a maioria das questões de 52% para 27%.

Ao final do processo, foi possível observar que houve melhora da compreensão global do conteúdo. No entanto, a prática permitiu diagnosticar uma dificuldade dos alunos em expressar os pensamentos de forma escrita, bem como a relação do método experimental com o cotidiano.

Conforme os resultados, essa metodologia lúdica mostrou-se eficaz tanto para facilitar a aprendizagem quanto para avaliar os pontos a serem aprimorados no ensino de Genética promovendo uma reflexão sobre o ensino dessa área do conhecimento.

Considerações finais

Durante todas as atividades descritas acima, os licenciandos foram provocados à reflexão crítica sobre sua práxis pedagógica, sobre o currículo da Educação Básica, sobre as abordagens metodológicas que remediaram as dificuldades de trabalhar determinados conteúdos nas aulas de Biologia. Esses momentos de reflexão e planejamento foram conduzidos em encontros presenciais realizados nas dependências da UFJF sob orientação dos professores responsáveis pela disciplina de Biologia nas escolas parceiras e das professoras coordenadoras que participaram do PIBID Biologia ao longo de cinco anos de projeto.

A atuação dos bolsistas de ID no PIBID Biologia ofereceu uma vivência prática tanto no cotidiano escolar, mas também no desenvolvimento de metodologias e estratégias educativas inovadoras que melhoraram o ensino de Biologia. Os licenciandos aprofundaram o seu conhecimento de Biologia, utilizando as propostas educativas e os materiais didáticos produzidos nas oficinas e descobriram os melhores modos de abordagem dos assuntos em sala de aula. Portanto, esse subprojeto contribuiu na preparação de recursos humanos de alta qualidade com características emancipatórias, reflexivas e criativas para atuarem na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L.M.; GAVA, M.; FERRARINI, T.D.; SANTOS, C.M.; FERREIRA, C.D.; CARMASSI, A. Jogo didático como auxílio para o ensino de zoologia de invertebrados. In: CONICBIO; CONABIO; SIMCBIO, 2, 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2013. p.1-14.

BORBA, E. A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências. Repensando o Ensino de Ciências. **Caderno de Ação Cultural Educativa**, Belo Horizonte, v.3, p.57, 1996.

DIAS, L.C.D.; MOREIRA, B.; ALMEIDA, N.G.; BRUGIOLO, S.S.S.; SOUSA, B.M. A utilização de experiências científicas como ferramenta para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de fotossíntese. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v.7, n.13, p. 64-71, 2013.

DURÉ, R.C.; ANDRADE, M.J.D.; ABÍLIO, F.J.P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com

o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)**, João Pessoa, v.13, n.1, 2018.

KAWASAKI, C.S.; BIZZO, N.M.V. Fotossíntese: um tema para o ensino de ciências? **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 12, p. 24-29, 2000.

LEOPOLDO, L.D.; BASTOS, F. A pesquisa em Ensino de Botânica: contribuições e características da produção científica em periódicos. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2019.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contextos Educativos. **Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías**, Buenos Aires, v.6, n. 1, p. 1-5, abr. 2000.

MARCELO GARCÍA, C. Inserción en la docencia: el eslabón entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo. **Sinopsia Educativa**, Santiago, n.34, 2011.

NASCIMENTO SILVA, J.; PIRANI GHILARDI-LOPES, N. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 13, n. 2, p. 115-136, 2014.

OLIVEIRA, C. O. **Introdução à Biologia Vegetal**. 2. ed. Revisão Ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SANTOS, S.; TERÁN, A. Condições de ensino em zoologia no nível fundamental: O caso das escolas municipais de Manaus – AM. **Revista ARETÉ**, Manaus, v. 6, n. 10, p. 01-18, 2013.

SILVA, J. N.; GHILARDI-LOPES, N. P. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes de escolas da região metropolitana de São Paulo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n.2, p.115-36, 2014.

SOUZA, S.C.; ALMEIDA, M.J. A fotossíntese no ensino fundamental: compreendendo as interpretações dos alunos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 97-111, 2002.

THAIN, M.; HICKMAN, M. Dictionary of Biology. 11.ed. Londres: The Penguin Books, 2004, 750p.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Preventing Plant Blindness. **The American Biology Teacher**, v. 61, n. 2, p. 82-86, 1 1999.

O Ensino de química: uma reflexão sobre o currículo

Cláudia Sanches de Melo Aliane⁸⁰

Fernanda da Silva Martins⁸¹

Gisele Lima Reis⁸²

Antonio Carlos Sant'Ana⁸³

O currículo como indutor das mudanças necessárias

O atual ensino das ciências da natureza, e em particular o da química no ensino médio, propõe trabalhar com conteúdos programáticos, extensos e desconectados da realidade próxima ao aluno. O distanciamento entre os conceitos científicos ensinados e as questões relevantes para a vida cotidiana pouco têm contribuído para o desenvolvimento profissional, acadêmico ou pessoal dos alunos. Isto dificulta a construção das suas identidades e das capacidades para refletir e interferir no mundo.

Esse tipo de educação favorece uma prática educativa que se concretiza principalmente na memorização do conhecimento e ao sujeito não se oportuniza a discussão crítica do que se pretende ensinar, tendo como consequência, muitas vezes a passividade e a aceitação das relações hierárquicas dentro da sala de aula. Esse modo tradicional de ensinar muitas vezes leva à preservação das desigualdades social e econômica pelo fato de que aquilo que se ensina não faz sentido para a vida do aluno e escutá-lo não tem espaço no ensino verticalizado. Assim, imprimir esforços na construção de um currículo, que viabilize

80 Professora de Química da Escola Estadual Duque de Caxias.

81 Professora de Química da Escola Estadual Duque de Caxias.

82 Professora de Química da Escola Estadual Duque de Caxias.

83 Coordenador do Subprojeto PIBID de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (antonio.sant@ufjf.edu.br)

o diálogo e a cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento, para que aquilo que se ensina faça sentido e tenha implicações diretas nos direitos para o exercício da cidadania daquele que aprende, é fundamental em uma sociedade tão desigual como a brasileira (YOUNG, 2007; MOREIRA, 2013).

Na busca por soluções para os problemas que se apresentam várias perguntas precisam ser respondidas. Qual currículo almejamos em um mundo cada vez mais plural, com novas demandas surgindo tão rapidamente? Quais políticas públicas podem induzir melhores desempenhos nos processos de ensino e aprendizagem? Quais são as exterioridades que interferem de maneira contraditória nas escolhas profissionais do professor, quando defrontado com as demandas locais da comunidade escolar? Qual o papel da docência em um mundo no qual o conhecimento pode ser acessado de modo livre para quem tem acesso à internet, e muitas vezes na forma de multimídias, com melhor qualidade do que a apresentada no livro didático ou em uma aula expositiva?

As políticas curriculares têm sido estudadas de forma crescente nas últimas décadas em diversos países e a partir desses resultados apareceram propostas para mudanças na prática escolar em todos os níveis educacionais. Apesar dessas políticas apresentarem certa convergência de ações em países diferentes, por se basearem em pressupostos semelhantes, é importante salientar que a globalização possui fluxos disjuntivos, gerando contextos específicos e resultados de aprendizagem distintos, nas diferentes comunidades educacionais (MARTINS et al., 2013).

Desde o final do século XX, o ensino de química passa por uma discussão, relevante e necessária, sobre a estrutura curricular e sua importância para a formação dos alunos. A aproximação dos conteúdos com o cotidiano, as correlações envolvendo ciências, tecnologia, sociedade e meio ambiente ou a busca do letramento científico são abordagens recorrentes (SANTOS, 2007). Cabe ressaltar que estas discussões sofreram grande influência da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 trouxe, entre os objetivos da educação, o preparo do aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Na sequência foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e a partir dela surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 1998). Nesses textos buscou-se uma reforma da educação ao objetivar o desenvolvimento de competências articuladas com os conhecimentos disciplinares.

Na área da Química, os PCN inovaram na busca de uma aprendizagem significativa, vinculando os conteúdos específicos com a realidade social e tecnológica. Isto, no entanto, levou também à expansão dos conteúdos a serem trabalhados no livro didático. De certa maneira, a proposta de aprender por competências e habilidades, e ainda permitir que isso pudesse ser avaliado por exames padronizados, gerou ambiguidade na organização das práticas e o avanço esperado para além dos conteúdos específicos ficou aquém das expectativas (MARTINS et al., 2013). Certamente, a elaboração verticalizada dos documentos normativos, com muito baixa participação dos professores que atuam nas redes de educação, produziu alguma indisposição por parte destes em levar a cabo a suposta práxis redentora.

Esse baixo engajamento também foi alimentado por contradições entre uma prática ligada à preparação dos alunos para os exames externos, induzida pelo conteúdo programático prescrito, e a efetiva possibilidade de ensinar igualmente a todos, frente às realidades econômica e social diversas nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Na realidade, a organização do trabalho docente no Brasil caminha no âmbito da política pública proposta, de um nível de idealização e abstração que vai se concretizando à medida que se aproxima da prática na sala de aula real.

Nesse sentido, a profissão docente necessita de um currículo no qual haja espaço mais livre para a tomada de decisões e que permita avaliar o contexto social, econômico e cultural do público alvo, sem se perder de vista aquilo, e o sentido daquilo, que se quer ensinar. Isso tudo induz a falta de apoio e confiança no trabalho docente por parte do estado e da sociedade, que só será superada com um currículo menos rígido, que dê margem para escolhas pedagógicas a serem construídas junto com a comunidade escolar.

Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação cidadã

Nesta seção nos ocuparemos da tensão permanente entre as fronteiras disciplinares e de como o diálogo entre os diferentes atores no cenário da educação pode contribuir para a qualidade da mesma.

De acordo com o modelo da ciência positivista do século XIX, cada disciplina delinea seu objeto de estudo e dele se ocupa exclusivamente, procurando a especialidade na sua abordagem. No modelo disciplinar, há pouco

ou nenhum diálogo entre as diferentes áreas das ciências, o ser humano é visto como separado da natureza e cada um dos fenômenos naturais pode ser estudado isoladamente. Essa visão fragmenta o conhecimento em compartimentos estanques e dá margem à superespecialização, que é capaz de dar respostas eficazes sobre determinado fenômeno ou objeto de estudo, muitas vezes isolando-o do contexto complexo do mundo natural. Tudo o que aparecer de novidade ou de inesperado naquele campo disciplinar, será considerado uma anomalia, por não fazer parte dos paradigmas daquela ciência específica, sobre os quais tudo deve deslizar conforme o estabelecido na teoria (MORIN, 2014). Entretanto, a complexidade dos fenômenos naturais não permite que um raciocínio redutor e simplificador construa, de fato, um conhecimento que faça sentido para o público que, a priori, dele necessita.

O fenômeno natural não pertence a uma ciência específica; pertence à vida multifacetada, que exige interpretações dialógicas. A vida interessa a todos e deve ocupar o espaço mental e do conhecimento, em permanente diálogo com todas as áreas disciplinares. Uma abertura recíproca entre os pesquisadores para apreciar outros saberes além dos específicos da ciência na qual foi formado é a via da fecundação mútua, que se constrói na interdisciplinaridade. A descoberta num campo científico não só inspira o outro campo, mas com ele traça pontos de contato, que se entrelaçam para dar conta da complexidade emergente da própria vida natural. Há implicações do conhecimento interdisciplinar para a formação e o fazer científicos, porque:

Cabe ao novo pesquisador descobrir as inter-relações possíveis existentes entre disciplinas próximas e disciplinas mais distantes, tendo em vista instituir práticas interdisciplinares – que signifiquem um chamado à ordem do humano – e alarguem o processo de conhecimento, nas diferentes áreas do saber. Para tanto se apresenta como fundamental a incorporação do pensamento interdisciplinar, o que implica para o pesquisador repensar sua própria formação científica e, para a universidade, a responsabilidade para com uma nova perspectiva de ensino onde a interdisciplinaridade encontre espaço a partir de uma pedagogia que contemple a totalidade do conhecimento articulado (ALVARENGA, SOMMERMAN e ALVAREZ, 2005).

A interdisciplinaridade, posta em prática a partir da década de 1960, encontra-se hoje provocada para o aprofundamento do diálogo mutuamente fecundo entre as ciências. No processo de ensino e aprendizagem esse é um caminho que docentes e discentes deverão, conjuntamente, construir para encarar os desafios da experiência humana no mundo natural. O desejo de hegemonia de uma determinada ciência sobre as outras, de uma verdade sobre as demais, tem uma longa estrada na história da ciência, mas no presente momento não possui espaço para proliferar. A interdisciplinaridade, porém, aproxima áreas do conhecimento que já possuem alguma interface, alguma afinidade. Para resolver os grandes e prementes problemas da humanidade precisamos ir além.

Cabe aqui conceituar-se a transdisciplinaridade. Esse conceito toma por base a necessidade de juntar os conhecimentos gerados separadamente para que, uma vez integrados, permitam compreender a realidade em toda a sua complexidade. Desta maneira só um conhecimento complexo, que permita trabalharmos nas interfaces das ciências exatas, humanas e da natureza, será capaz de explicar a realidade também complexa. A analogia com um ecossistema é oportuna, pois todos os agentes e suas ações estão interligados e nem sempre é possível prever as consequências de ações aparentemente menos impactantes. A complexidade pode parecer estar além do conhecimento, mas pertence a ele. Não é possível entendermos as prementes questões ambientais, que ameaçam a espécie humana no planeta sem entendermos as correlações com economia, desigualdade social, padrões de consumo, processos de produção industrial, etc. (MORIN, 2020). Mas para isso precisamos dos conceitos já construídos nas ciências: química, biologia, filosofia, sociologia, história, etc.

O conceito de conhecimento complexo pode ser associado à busca pelo letramento científico. O ensino tradicional, disciplinar busca apenas a alfabetização científica, que se limita a definir cada propriedade, cada interação, cada fenômeno isoladamente. A definição, muitas vezes estanque, não estabelece correlações. Mas para ir além destas definições e juntá-las com o objetivo de entender a realidade complexa é necessário ser letrado em ciências, o que permitirá ao indivíduo, pleno de cidadania, desenvolver criticidade e fazer escolhas conscientes (SANTOS, 2007).

Maldaner (2012), ao discutir os desafios do ensino no séc. XXI, nos leva a refletir sobre a necessidade de novas abordagens nos processos de ensino

e aprendizagem para a reconstrução da práxis na educação química, uma vez que são demandas das nossas realidades:

a complexidade do mundo contemporâneo exige novas capacidades, e dentre elas salienta-se a capacidade de lidar com muitas fontes de informação e entrelaçá-las para uma abordagem complexa ou multidimensional.

abordagens pedagógicas que contemplem a complexidade de situações práticas, lidando com múltiplas fontes de informação e entrelaçando os sistemas conceituais (MALDANER, 2012).

O autor defende que os professores não foram preparados para lidar com essa situação de “educação para a complexidade”, o que os desafia, em particular na química, a estabelecerem “novas inter-relações pedagógicas” nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores:

apresentam extrema dificuldade em recontextualizar os conhecimentos e conceitos químicos que conhecem nos conjuntos de sistemas pouco subordinados e superordenados. A abordagem complexa exige interconexões de subsistemas conceituais da Química e de outros sistemas como os da Física, Biologia, Matemática e da área das chamadas Humanidades (MALDANER, 2012).

Além disso, o autor destaca a necessidade de organizar coletivos de professores que possam discutir sobre como produzir essa nova pedagogia:

A forma prática de se produzir essa nova pedagogia da Química é organizar coletivos de professores: educadores químicos, como docentes de programas de pós-graduação de educação e de ensino de Ciências/Química, mestrandos e doutorandos em educação e ensino, que já têm o potencial de contribuir com conhecimentos mais atualizados da Pedagogia; químicos da universidade, especialmente aqueles que, por sua experiência construíram uma compreensão mais ampla da Química e dos novos desdobramentos que ela terá na contemporaneidade – são os docentes que já se deram conta das exigências formais da academia e se dedicam a

pensar coisas mais significativas para a sociedade; professores de escola, que podem trazer para o grupo as peculiaridades de suas salas de aula – as dificuldades e potencialidades de seus estudantes, as condições materiais de suas escolas e outras; estudantes das licenciaturas de Química, que trazem importantes e novas fontes de informação, necessárias para a construção do novo ensino da Química nas escolas, e estão mais disponíveis e preparados para aprofundar certos itens de conteúdo, bem como novos avanços e peculiaridades em determinados conhecimentos da Química. Considero que esses quatro grupos de sujeitos, organizados em torno de objetivos comuns, são os mais indicados para desenvolver a nova pedagogia da química. Nas interações que se estabelecem nesse tipo de organização, os educadores químicos, se constituem com novos conhecimentos químicos, e os químicos educadores se constituem com novos conhecimentos em Educação (MALDANER, 2012).

Não se pode discordar de que é necessário pensarmos uma educação química que possa entrelaçar o que já sabemos com as necessidades do mundo moderno. Isso é possível se pensarmos na valorização da experiência, conforme apresentado por Clareto e Oliveira (2010), como um processo de nos tornar diferentes diante daquilo que nos afeta por fora, ou seja, aquilo que nos faz pensar de uma forma diferente, de sermos mais experientes, de refletirmos sobre aquilo que já experimentamos.

Leal e Rocha (2012) apontam algumas tensões entre professores de química e alunos da educação básica, que vivem em sala de aula conflitos relacionados a um entrelaçamento de culturas e a uma disputa de sobreposição do que chamam de “cultura culta” e “cultura dominante”. Os autores defendem que “o insucesso escolar está associado às oposições, estabelecidas nas práticas e nos discursos, entre as culturas juvenis e escolares”.

Um dos pontos importantes a serem destacados nesse trabalho é a defesa de que tanto os alunos, como os professores de química são “sujeitos socioculturais” que estão “mergulhados em desafios e tensões”. Assim, é importante que se estabeleça uma educação química mais contextualizada, que valorize a problematização da realidade e permita um diálogo entre essas culturas.

O conflito entre a abordagem disciplinar e a realidade sociocultural dos alunos, bem como a necessidade de uma aproximação com o conhecimento complexo também estão presentes na obra de Paulo Freire, quando afirma que o conhecimento disciplinar deve estar em consonância, por permanente diálogo, com as questões prementes da vida cotidiana do aluno, que são de natureza social, econômica ou cultural. Nas suas palavras:

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 2011).

A necessidade de integração dos conhecimentos específicos na educação também está presente na legislação brasileira. A LDB, em seu artigo 35-A, § 7º propõe que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996)

Esse texto se aproxima dos conceitos da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, quando propõe uma formação integral do aluno, que o permita construir um projeto de vida. Como é possível formar um indivíduo para a vida a partir de conteúdos estanques, que não dialogam entre si, nem com o mundo? A partir da última reforma da LDB em 2017 foi estabelecido que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) deverá ser regida por esses princípios. Na área das ciências da natureza, a BNCC tem a interdisciplinaridade como um dos seus pilares e reconhece o entrelaçamento dos saberes complexos, cujo diálogo ela procura normatizar (BRASIL, 2018). Apesar de o primeiro aspecto ser importante, a normatização procura objetivar

os conteúdos para definir e facilitar a construção de processos avaliativos externos ao trabalho docente, que podem servir tanto para a construção de políticas públicas como para avaliar o aluno em sistemas de ingresso no ensino superior. O resultado final é limitante e contraditório, quando pensamos nas possibilidades de uma educação criadora e um processo de ensino-aprendizagem que permita achar soluções para demandas individuais ou comunitárias. Entre as competências gerais da BNCC consta:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018).

No capítulo sobre a área das ciências da natureza a BNCC propõe que:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BRASIL, 2018).

Há certa contradição entre integrar as diferentes áreas do conhecimento e a lista de conteúdos que segue, com as competências específicas. Apesar da tentativa de uma abordagem interdisciplinar, há uma seleção de conteúdos, que devem ser ensinados de maneira única e padronizada para todos, permitindo-nos perguntar: por que esses? Isso estabelece um conflito com a discussão sobre uma educação reflexiva necessária ao século XXI. A busca por soluções para estas incongruências é tema de vários autores, que pensam o processo educacional no Brasil e no mundo, como veremos na sequência.

O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CRMG) é um documento normativo para as redes estaduais e municipais que propõe o uso da BNCC ajustado às necessidades e características regionais do estado (MINAS GERAIS, 2020). Nele há destaque para o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é uma referência interna da escola, onde estão os seus objetivos próprios, relacionados à comunidade local, e correlacionados com o currículo desenhado nas instâncias superiores. Finalmente, o plano de aula do professor, que consiste no planejamento das atividades que deverão desenvolver nos discentes as habilidades previstas no currículo.

Para compreendermos como se dá, ou deveria se dar, a práxis pedagógica é oportuno destacarmos uma passagem do CRMG.

Ao organizar o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é necessário que as premissas da Educação como direito sejam garantidas a todos os cidadãos. Essa garantia se efetiva quando construímos uma escola com todos, e não apenas “para” todos, ou de todos. O currículo de Minas não pode, de forma alguma, ser proposto a partir da lógica da padronização ou, a partir de uma organização pautada em estereótipos ou preconceitos sobre os sujeitos, tempos ou espaços da educação (MINAS GERAIS, 2020).

Além de nos relembrar da questão do “indivíduo abstrato” e sua materialização como sujeito concreto no ambiente escolar real, nos apontam também, o espaço da influência docente possível e desejável. Acreditamos que essa passagem abre o caminho para a expressão das singularidades e reforça dialeticamente a gestão democrática do currículo e a definição do papel da escola: “Depreende-se, assim, que a fase de implementação do Currículo, no contexto das escolas, será efetivada na medida em que seu PPP se consolide em um processo de ação-reflexão-ação, assumido pelo esforço coletivo e a vontade política dos atores sociais envolvidos” (MINAS GERAIS, 2020).

Portanto, é no PPP que se promove o processo dialético. Os saberes para ensinar, apresentados na licenciatura, circulam no chão da escola e desse espaço realimentam a teoria. O trabalho docente é práxis e não apenas uma reprodução de teoria. Resta-nos verificar até que ponto os docentes terão

suporte nesse processo porque, muitas vezes, o achatamento salarial, o excesso de alunos por sala e a precariedade da estrutura física das escolas levam ao desestímulo do professor em relação às discussões sobre o currículo. Nem sempre as escolas, seja na rede pública ou privada, contam, por exemplo, com um laboratório de química.

As discussões em torno do currículo não podem perder de vista que o ensino da química é marcado:

pelo desinteresse dos alunos, que ocorre por alguns motivos como a falta de afinidade pela matéria ou pela grande frequência da utilização de aulas expositivas, onde conceitos são reproduzidos, provados por cálculos matemáticos e repetidos de forma mecânica. Essa identificação das estratégias didáticas utilizadas pelos professores requer a necessidade de mudança pedagógica (SANTOS et al., 2016).

Naturalmente, o desinteresse dos alunos por uma disciplina pode vir por uma questão de afinidade. O professor de química deve, então, buscar maneiras de empolgar o alunado e, da sua parte, fazer o esforço dialético. Ele mesmo deve entusiasmar-se ao aceitar que “é possível a elaboração de um currículo de química, que privilegie a construção de conhecimento que possibilite as transformações sociais, de modo a estruturar uma sociedade capaz de incluir a todos, por meio da apropriação de saberes” (SANTOS et al., 2016). O professor de química pode contribuir efetivamente para a construção do conhecimento e suas identidades e favorecer uma prática educativa em que os sujeitos do conhecimento, professores e alunos, não continuem cada vez mais dominados e passivos diante da desigualdade social e econômica.

Assim, o desinteresse pela química pode ser transformado em entusiasmo agindo-se a partir dos interesses do grupo, com o professor gerando estratégias pedagógicas das situações de aprendizagem, não necessariamente desvinculadas do objetivo maior de capacitar o aluno para um processo autônomo de desenvolvimento para a cidadania, que ele e seus alunos vão descortinando conjuntamente.

Histórico das políticas educacionais no Brasil e no mundo e o problema das avaliações externas

No que concerne ao histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, devemos salientar o quão tardio foi o seu surgimento. Visto que no Brasil colônia a educação era puramente eclesiástica, por meio de colégios confessionais. Com a chegada da família real, a educação era ofertada prioritariamente para a formação dos mais abastados. Foi no fim do século XIX e início do século XX que a discussão referente à educação pública se tornou presente.

A década de 1930 trouxe um avanço nas políticas educacionais no Brasil com sua regulamentação (SANTOS, 2011). Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira, que, entre outras colocações importantes, postulava a escola laica e de responsabilidade do Estado. Diversos decretos foram lançados, como o Decreto 19.850 que criou o Conselho Nacional de Educação, o Decreto 19.851 que dispôs sobre a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário, os Decretos 19.890 e 21.241 que dispuseram sobre a organização do ensino secundário. A partir de 1937, surgiram as Leis Orgânicas, que se contrapunham às forças conservadoras do Estado Novo, batendo-se pela educação pública e gratuita para todos como enfrentamento à elitização da educação.

A construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve início no fim da década de 1940 com sua aprovação apenas em 1961, na forma da Lei 4.024. Apesar de todo o movimento progressista atuante, esta lei causou retrocessos, privilegiando o setor privado e restringindo a ampliação do ensino público. O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu nesse contexto.

A influência dos organismos internacionais no campo educacional pode ser percebida no cumprimento das recomendações propostas por tais entidades, como por exemplo, a carta de Punta Del Este, de 1962, que expunha os objetivos do programa Aliança para o Progresso, para a ajuda externa voltada para a América Latina, com orientação desenvolvimentista e anticomunista.

O conceito de educação como algo que está intimamente ligado ao desenvolvimento nacional – e que, portanto, figura como estratégia que viabiliza o progresso – garantiu privilégio no planejamento

das políticas públicas dos países latinoamericanos logo após a assinatura da Carta de Punta del Est (BORDIGNON, 2011).

Já no Regime Militar, de 1964 até 1985, organismos internacionais passaram a interferir de forma mais precisa no Brasil (SANTOS, 2011). Nos anos 1970, em contraposição à forte presença do planejamento estatal via decretos, surgem movimentos que buscam dar conta das diferenças regionais e da necessidade da participação docente na elaboração das políticas educacionais. Isto, porque a LDB de 1971 (Lei 5692/71):

foi um dos braços do novo modelo do Estado, centralizado e burocrático, legitimado até certo ponto pelo “milagre econômico” que tinha como grande chamada o desenvolvimento aliado à segurança pelo abafamento dos movimentos de contra hegemonia, considerados subversivos aos fundamentos da ordem pretendida pelo Estado. Não é possível, portanto, negar a não neutralidade das proposições curriculares trazidas pela Reforma, uma vez que estas vinham, entre outras coisas, carregadas da intenção de conter a contestação pelos mecanismos administrativos do setor público: dentre eles, a educação (MAZZANTE, 2005).

A internacionalização das políticas educacionais, no bojo da globalização, se deu a partir da década de 1980, quando agências internacionais multilaterais estabeleceram recomendações sobre políticas públicas para países emergentes e em desenvolvimento. Nesse sentido, foram firmados acordos de cooperação, principalmente nas áreas de saúde e educação. (LIBÂNEO, 2016)

Nesse período, a luta dos educadores gerou enormes contribuições para a educação, como a democratização da gestão, priorizando a descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa, e as comissões municipais e estaduais de educação autônomas. A atual LDB (BRASIL, 1996) induziu fortemente à descentralização, alterando a responsabilidade dos entes federados para com os diferentes níveis de ensino e dando margem a debates em torno do currículo das licenciaturas e do planejamento escolar.

No entanto, nos anos 1990 as agências internacionais criaram recomendações de ação global sugerindo a ascensão de um novo papel para os Estados Nacionais, os quais deveriam deixar sua posição de estado que

promove o bem-estar social para a condição de estado mínimo (SANTOS, 2011). A chamada Nova Gestão Pública (NGP) na área educacional tomou por base avaliações-diagnóstico dos alunos para embasar tomadas de decisões, incluindo responsabilização de diretores e professores (OLIVEIRA, 2019). No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi transformado em Autarquia Federal.

O INEP deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação dessa lei, para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Consolidou-se, em consequência, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que ficou sob gestão do INEP e instituiu-se, em 1998, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também gerenciado pelo INEP (SAVIANI, 2018).

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 até 2006, foi marcado pela continuidade das reformas iniciadas no governo anterior, devido aos acordos firmados com organismos internacionais. É no segundo mandato, de 2006 até 2009, que o governo Lula se distingue com maior clareza das ações promovidas nos anos de 1990 ao instituir o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007. O governo de Dilma Rousseff deu continuidade às ações no âmbito educacional promovidas no governo Lula. Podemos colocar como destaque a Lei 12.796 de 2013 que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Incluindo, desta forma, a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Em 2014, ano do final do primeiro mandato da presidenta Dilma, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado (Lei 13.005/14), incorporando a meta de 10% do Produto Interno Bruto para a educação. Após o impeachment da presidenta Dilma em 2016 as metas do PNE foram inviabilizadas pelas políticas que se seguiram (SAVIANI, 2018).

No plano internacional, ao longo do século XX, ocorreram encontros e fóruns destinados a traçar metas globais para a educação. Vale destacar, nesse panorama, a Conferência de Jomtien, de 1990, realizada na Tailândia, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos e que tinha como subtítulo “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem”. Conforme Libâneo (2016), o documento explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho”. Podemos destacar também a Conferência de Cúpula de Nova Délhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos - Dakar (UNESCO, 2000).

A abordagem da educação proposta pelos organismos internacionais multilaterais afirma pensar a educação para o “alívio da pobreza”, de forma a potencializar a produção e o mercado global. A educação, nesse sentido, é um instrumento para o bom desenvolvimento de uma sociedade de consumo. É a educação para a formação de sujeitos produtivos. Nesta abordagem, é necessário um currículo instrumental para a obtenção de resultados imediatos. Nesse contexto cabe a pergunta: qual o papel da profissão docente em meio a tantas exterioridades, que interferem sobremaneira nas ações dos professores?

Políticas públicas neoliberais para a educação, no âmbito da NGP, foram induzidas por organizações internacionais multilaterais e implementadas nos anos 1990 em diversos países, tendo por base o conceito de “Educação baseada em evidências”. Estas ações buscaram padronizar metodologias que funcionaram em determinado lugar e, uma vez reproduzidas, deveriam permitir que todos os alunos conseguissem alcançar os mesmos objetivos. Para isso foram instituídas avaliações do desempenho escolar dos discentes, que funcionaram como indutoras e justificativas para políticas educacionais, como abonos salariais aos professores das escolas com melhor desempenho ou suporte material para escolas com defasagem. No Brasil esta política foi praticada em várias redes estaduais de educação básica (OLIVEIRA, 2019). Em nível federal o SAEB, criado em 1990, aplica provas para avaliação do ensino básico em todos os estados da federação. A partir delas é produzido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que quantifica a “qualidade” das unidades escolares em todo o país e é usado para o estabelecimento de metas e o planejamento de políticas públicas nos diferentes níveis de governo.

Acerca do processo de avaliação do ensino, a LDB, em seu artigo 9º, esclarece que a união se incumbirá de “... assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Com a mesma justificativa de avaliação do ensino para indução de políticas públicas a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplica o Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA), através de provas padronizadas, em diferentes países desde o ano 2000. Pesquisas de opinião entre os alunos de países que possuem notas do PISA acima da média mostrou que na sua maioria eles não se mostram motivados para o aprendizado das disciplinas de ciências e não as percebem relevantes (HOFSTEIN, EILKS e BYBEE, 2011). Esse tipo de política pública retira do profissional da educação a sua autonomia para tomadas de decisões envolvendo diferenças locais observadas com diferentes públicos alvo. Esse é um problema observado e relatado em países tão diferentes como Canadá, Estados Unidos, Singapura, Alemanha e Israel (DEMPSTER, 2020; HOFSTEIN, EILKS e BYBEE, 2011).

No Brasil, outras interferências sobre a práxis docente e a autonomia do professor estão relacionadas com as avaliações dos discentes para a seleção e o ingresso no ensino superior. Essas avaliações são impostas por uma elevada demanda por vagas no sistema público de ensino superior. Certamente não se pode abrir mão dessas avaliações nesse momento, mas os temas cobrados são fortes indutores das escolhas pedagógicas que são feitas dentro das salas de aula do ensino médio.

O ENEM desempenha enorme capacidade de indução dessas escolhas docentes e, por isso mesmo, é alvo de disputa política por parte daqueles que pensam de maneiras diferentes, ou até contraditórias, sobre as propostas curriculares e métodos pedagógicos. A matriz de referência do ENEM para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias traz os aspectos interdisciplinares e transdisciplinares inseridos nas competências e habilidades a serem cobradas. Em particular para a química, temas como indústrias, poluição, meio ambiente, e questões econômicas são recorrentes. A última atualização das matrizes de referência do ENEM é de 2015 (BRASIL, 2015) e as

competências e habilidades que se propõe atingir, bem como os conteúdos programáticos da área de química, se aproximam em vários aspectos da proposta contida nos PCN (BRASIL, 1998).

O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituído em 2001, é um processo de ingresso aos cursos através de avaliação seriada aplicada ao final de cada série do ensino médio. Na área de química os conteúdos programáticos abordado em seu programa possuem as mesmas capacidades de induzir ações dos docentes em sala de aula voltadas prioritariamente para favorecer aos alunos interessados no ingresso na universidade através desta avaliação.

Esses dois processos avaliativos, para diagnóstico do sistema escolar ou para seleção do discente egresso, são exterioridades que limitam e formatam o trabalho docente, pondo em questionamento a qualidade do serviço prestado pelo profissional e também pela escola. Recorre-se à justificativa de que por esse caminho das avaliações externas chegaríamos a uma escola igual para todos. No entanto, esses mecanismos de responsabilização acabam gerando distorções dentro das escolas e até dentro de uma mesma sala de aula, como exclusões dos alunos com maiores dificuldades, desinteresse da maioria pelos conteúdos que devem ser apenas memorizados e desmotivação do docente, que muitas vezes se questiona sobre os objetivos do seu trabalho. A culpabilização do trabalho docente é frequente, bem como a desvalorização da escola e dos professores pelas famílias dos alunos e pela sociedade em geral.

A centralidade da docência e as ações do PIBID-UFJF-Química

A profissão docente passa por enorme desafio nesse momento e impõe reflexões. Costa (2004) enfatiza as contradições da legislação brasileira, que propõe ensinar para o desenvolvimento de competências e habilidades e ao mesmo tempo sugere um conjunto de conteúdos disciplinares, com o objetivo de formar para a cidadania, mas também para o exercício profissional: “Neste contexto, destacamos um antigo dilema que perdura no cerne da formação escolar: formar para que? Formar para a erudição ou para a vida? Formação abstrata ou utilitária? Formar o cidadão ou o profissional? Formar para o conhecimento ou para competências?” (COSTA, 2004).

O autor afirma ser esse um falso dilema. Uma coisa não exclui a outra! O que ocorre é que a lógica produtiva do mercado se impõe sobre a lógica da emancipação. Para o educando e suas famílias, frequentar a escola tem duplo sentido: adquirir conhecimentos, para saber compreender a complexidade do mundo e da vida humana, e desenvolver as competências necessárias para nele interagir, mas também emancipar-se. Os docentes, ao promoverem o desenvolvimento de competências, não estão desistindo de transmitir conhecimentos. Resta-nos refletir sobre como o termo “competência” pode ser compreendido; segundo Costa (2004) “São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

O conhecimento seria um saber pronto para entrar em ação quando quem o domina desenvolveu a competência para aplicá-lo a partir das decisões que devem ser tomadas quando demandadas. A competência de ensinar, por exemplo, é adquirida pelo docente no chão da escola, pelos embates com o mundo real, que vem solicitar a sua capacidade de articular o que aprendeu na faculdade com o que tem diante de si ou com o que não tem: alunos, materiais, ambientes. Precisamente, o docente deve usar seu conhecimento, sua inteligência para “agir eficazmente”. Executar bem uma tarefa conhecida e já normatizada não é tão desafiador quanto executar bem diante do inesperado. Essa capacidade de agir eficazmente diante do nebuloso ou incerto é o que seria a competência, que só se concretizará na profissão do educador se a sociedade reconhecer a necessidade da autonomia docente.

Entre a criação do ENEM em 1998, como um exame avaliativo do desenvolvimento das competências ao final do ensino básico, para os moldes atuais, para seleção de ingresso no ensino superior, percebe-se que permanece o falso dilema entre formar para a cidadania ou para o desenvolvimento profissional. Parece oportuno examinar o que significa cidadania:

Podemos observar claramente o deslocamento do conceito de cidadania, no interior dos pressupostos do ENEM, associando-o predominantemente ao mundo do trabalho. Este fato não difere muito do projeto de sociedade, pensado pelas elites brasileiras, para os trabalhadores deste país na virada do século XIX para o

XX, rumo a um pretenso mundo civilizado europeu (COSTA, 2004).

A esta altura, cabe-nos perguntar: não poderia a cidadania ser a ação crítica, a presença como indivíduo singular pensante, exercida em todo e qualquer lugar em que a criança, o jovem ou o adulto são chamados a responder significativamente à comunidade na qual estão inseridos? Nesse sentido, uma avaliação padronizada nacional, com foco nas competências, dá conta, de fato, de avaliar a formação para a cidadania? Cidadania pressupõe o exercício da singularidade no seio da coletividade, onde os enfrentamentos se dão para muito além do mundo do trabalho. Se o texto trouxesse “formação de um trabalhador”, talvez fosse mais honesto; ficaria claro que a avaliação nacional serve para detectar o quanto o aluno está “conforme” às exigências da cadeia produtiva, isto é, o quanto é capaz de entregar o fruto de seu trabalho, esperado e já desenhado pelo setor empresarial e que pode ser mensurado pelo ENEM. Mas deve-se voltar ao ponto: é sim possível formar um cidadão crítico, capaz de tomar decisões elaboradas, baseadas em um conhecimento complexo, coletivamente construído e que tenha sido formado para o exercício profissional.

No entanto, é uma expectativa legítima em relação à escola para que esta prepare o jovem para o mundo do trabalho. As legislações pretendem que a escola siga os passos desse mundo, que está em constante movimento, e modernize-se para que fique alinhada aos valores da economia de mercado, na busca da qualidade e excelência. Mas, mesmo que esta fosse a melhor opção, o sistema educacional brasileiro está preparando os alunos para um mundo em complexidade crescente, com as atividades laborais em constante mudança, exigindo habilidades relacionadas a ferramentas digitais, robotização ou tecnologias ambientalmente sustentáveis?

A profissão docente está, portanto, sob pressão em um mundo no qual a informação está mais acessível, as agressões ao meio ambiente planetário chegam no limite do não retorno e a desigualdade econômica entre as sociedades humanas limita as soluções possíveis para o futuro. Nesse aspecto, em uma sociedade industrial e urbana a profissão docente deve ir além da proposta anterior de formar na instrumentalização do indivíduo para um ofício (SANTIAGO e AKKARI 2020). Avançarmos no caminho do conhecimento complexo e da transdisciplinaridade não é apenas tratar a química como a

ciência que explica fatos do cotidiano, resolvendo curiosidades dos alunos. Não basta formarmos para a responsabilidade profissional ou para o desenvolvimento econômico via inserção do indivíduo no mercado de consumo. A profissão docente precisa ir além e para isso precisa de autonomia (YOUNG, 2007); precisa que a sociedade confie no profissional que ensina; precisa que o estado tenha na docência a principal ferramenta para as mudanças que a sociedade almeja e a legislação brasileira já faz esse convite no sistema educacional proposto.

A autonomia do professor é necessária para permitir que esse profissional reflita sobre as demandas mais prementes da comunidade escolar e, mais ainda, de cada aluno, e tenha liberdade para juntos criarem, em um processo de ensino-aprendizagem, condições que lhes permitam dar um passo na direção da cidadania não só local, mas global. Cidadania essa, que dialoga com o mundo e incita à reflexão sobre a complexidade das relações do ser humano com sua comunidade e com o meio ambiente. As questões relacionadas à autonomia do professor relacionadas às escolhas eticamente feitas na sua práxis são inalienáveis. Mais do que isso, o professor deve ser um curador do conhecimento que a humanidade construiu no arcabouço da produção das ciências (CORTELLA e DIMENSTEIN, 2016). Não é possível a construção de uma sociedade global eticamente embasada a partir de falsos paradoxos incutidos no âmago das pessoas. Em um mundo cada vez mais diverso, no qual a informação flui em tempo real e a informação correta está cada vez mais contaminada pela incorreta, imprecisa ou falsa, é imprescindível termos clareza do papel do professor.

Uma outra discussão sobre a profissão docente na educação básica envolve a formação docente. Um professor deve ter o domínio de diferentes saberes, que podem ser divididos em dois tipos: aqueles que devem ser ensinados (disciplinares, curriculares, específicos) e aqueles que são necessários para ensinar (pedagógicos, metodológicos, muitos construídos experimentalmente, na prática escolar). Ambos estão presentes na formação inicial nos cursos de licenciatura e são fundamentados, muitas vezes em processos que excluem as experiências dos profissionais de educação. Nos cursos de licenciatura, os saberes para ensinar são construídos a partir das pesquisas acadêmicas, que se tornam conhecimento formal e, por vezes, políticas públicas. Estas pesquisas

não necessariamente envolvem a análise das práticas construídas experimentalmente pelos profissionais da educação (DUPRIEZ e CATTONAR, 2019).

Nesse aspecto, as pesquisas acadêmicas deveriam focar nesse tipo de problema para aproximar a formação inicial e as políticas públicas da realidade que se apresenta à docência (OLIVEIRA, 2019). Nunca foi tão urgente a aproximação entre os profissionais da educação para troca de experiências e dos pesquisadores da academia com esses profissionais para colaborar em uma nova formação inicial, que dê conta da complexidade do mundo (MALDANER, 2012). O Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) é um espaço privilegiado para isso. Nesse programa ocorre a colaboração da academia com as escolas da educação básica, na produção de ações pedagógicas inovadoras. Como consequência há a valorização dos professores da educação básica e a aproximação entre suas experiências acumuladas com as práticas na docência e a teoria, para conjuntamente interferir na formação inicial dos licenciandos.

Os subprojetos PIBID da área de química da UFJF estiveram presentes em todos os editais da CAPES desde 2009, quando o primeiro projeto foi aprovado nesta universidade. Nesse mesmo ano teve início a formação de um grupo de pesquisa no ensino de química no Departamento de Química da UFJF. Esses dois eventos aproximaram as redes públicas estadual e municipal dos cursos de licenciatura em química da UFJF, em função das inúmeras ações desenvolvidas e que tiveram professores da educação básica como copartícipes. Certamente, as discussões trazidas neste ensaio fazem parte do cotidiano dos projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID de química ao longo desses anos e colaboram para a formação inicial dos nossos licenciandos.

Mas à luz dos objetivos propostos pela CAPES para o PIBID, como “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”, ações pedagógicas inovadoras foram viabilizadas em todo o país. O projeto ganhou reconhecimento em todas as áreas de atuação e capilaridade nas várias redes de educação básica. Certamente, é auspicioso perceber que apesar dos grandes desafios que a educação brasileira tem de vencer, a discussão está presente e diversas ações estão nesse momento sendo

desenvolvidas. Cabe a todos buscar um espaço de aproximação entre aqueles que agem motivados por uma escola que responda aos anseios da comunidade na qual se insere, para que aprendamos todos juntos. É nessa dinâmica que virá a valorização da profissão docente e acreditarmos que esse caminho de reflexão e mudança é uma obrigação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, SP, v.14, n.3, p.9-29, set./dez. 2005.

BORDIGNON, Talita Francieli. Aliança para o Progresso e a educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: 2011, p. 1-9.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, **Matrizes de Referência do ENEM**, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**, Brasília, 2018.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010, p.65-89.

CORTELLA, Mario Sergio, DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria – O que importa é saber o que importa**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2016.

COSTA, Cláudio Fernando da. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Teias**, Rio de Janeiro, RJ, ano 5, n 9-10, p. 1-10, jan./dez. 2004.

DEMPSTER, Edith R. What knowledge is worth knowing? **Science & Education**, v. 29, p. 1177-1199, out. 2020.

DUPRIEZ E CATTONAR. Entre evidence-based education e julgamento profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et. al. (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador – Perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2019, p. 143-161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**, 43 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

HOFSTEIN, Avi, EILKS, Ingo; BYBEE, Rodger. Societal issues and their importance for contemporary science education—a pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. **Intern. J. Sci. Mathem. Educ.**, v. 9, p. 1459-83, dez. 2011.

LEAL, Murilo Cruz; ROCHA, Maria Fernanda Rivetti da Silva. Ensino de química, cultura escolar e cultura juvenil: políticas e tensões. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino. (Orgs.) **Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Átomo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MALDANER, Otávio Aloísio. A pós-graduação e a formação do educador químico. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino. (Orgs.) **Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Átomo, 2012, p. 269-288.

MARTINS, Idalina, et al. Las competencias en las políticas de currículum de ciencias. Los casos de Brasil y Portugal. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 56, p. 37-62, jan./mar. 2013.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas Leis 5692/71 E 9394/96: Questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, Pelotas, RS, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n.80, p.547-562, jul./set. 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 21 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et. al. (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador – Perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2019, p. 271-300.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil. Citizenship, social exclusion and education in Latin America: the case of Brazil. In: AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine (Orgs.) **Global citizenship education – Critical and international perspectives**. Genebra, Suíça: Springer, 2020, p. 17-30.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. A educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, dez. 2007.

SANTOS, Maristela Raupp dos, et al. Reformas curriculares de química: Impactos e desafios para o processo de ensino e aprendizagem. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, **Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, Florianópolis, SC: 2016, p. 1-11.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO e 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo: 2011, p. 1-13.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n.2, p.291-304, abr./jun. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007..

A Gamificação para o ensino de Astronomia: um relato de experiência no Ensino Fundamental

*Márcio Fernandes Santana da Costa*⁸⁴

*Vitor Iotte Medeiros*⁸⁵

*José Guilherme da Silva Lopes*⁸⁶

Introdução

Há tempos, os processos de ensinar e de aprender vem sendo objetos de discussão no ambiente escolar e acadêmico em virtude do ensino pautado na transferência de conhecimento (FREIRE, 2019) não garantir o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas na sociedade moderna, que demanda um indivíduo crítico e autônomo ao enfrentar os desafios cotidianos. Quando nos referimos ao ensino de ciências, precisamos auxiliar os alunos a construir argumentações sólidas e fundamentadas para tomada de decisões seguras e de consequências positivas.

Para que os alunos desenvolvam autonomia frente a situações cotidianas que exigirão tomada de decisão de modo independente, o desenvolvimento do pensamento científico se apresenta como indispensável e essencial. Importa que o aluno seja capaz de construir estruturas simples para a formação do pensamento científico, articulando-o de maneira tal que considere as mais

84 Licenciado em Física (IFSudeste de Minas-JF), Professor da Educação Básica.

85 Licenciado em Química (UFJF), Mestre em Educação em Química (UFJF), Doutorando em Química (UFJF), Professor de Química com atuação no Ensino Médio e Superior. vitor.medeiros.quimica@gmail.com

86 Bacharel em Química (UFJF), Licenciado em Química (USP), Mestre em Ciências e Doutor em Química (USP), Professor de Química do Ensino Superior (UFJF). guilherme.lopes@ufjf.edu.br

diversas áreas do conhecimento, além dos aspectos éticos, estéticos, sociais, políticos e econômicos (MILARÉ; PINHO-ALVES, 2010). Para tal, o ensino de ciências não deve ocorrer com caráter propedêutico, mas buscando a formação cidadã fundamentada nos conhecimentos científicos (CACHAPUZ et al, 2005; FOUREZ, 2003; MILLAR, 2003), assegurando ao aluno solucionar problemas cotidianos, os quais exigem

(...) por parte dos cidadãos, mais do que um nível de conhecimento muito elevado, a vinculação de um mínimo de conhecimentos específicos, perfeitamente acessível a todos, com abordagens globais e considerações éticas que não exigem especialização alguma (CACHAPUZ et al, 2005, p. 25).

Portanto, é essencial que o ensino seja organizado de maneira que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o autor de sua formação enquanto cidadão. Novas metodologias procuram reconsiderar o papel do professor enquanto detentor de todo o conhecimento e os alunos como agentes do processo de aprendizagem. Uma dessas metodologias é a Gamificação, que discutiremos ao longo deste capítulo por meio da apresentação de alguns de seus aspectos ao ser utilizada com os alunos do Ensino Fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências a respeito dos conceitos de Astronomia.

Entendemos Gamificação como algo que faz “uso de elementos de design de games em contextos que não são de games” (DETERDING et al., 2011, p. 10), possibilitando aprendizagens mediadas “pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES et al, 2014, p.76).

Como “elementos, mecanismos, dinâmica e técnicas de jogo”, entende-se o lançamento de desafios, cumprimento de regras, metas claras e bem definidas, efeito surpresa, linearidade dos acontecimentos, conquista por pontos e troféus, estatísticas e gráficos com o acompanhamento da performance, superação de níveis e criação de avatares (NAVARRO, 2013, p.17).

Ou seja, a Gamificação é um “pensar como em um jogo, apropriando-se das sistemáticas e mecânicas que existem nos jogos para serem usadas em

contextos fora deles” (PINHO; PINHO, 2020, p.220), para compreender a necessidade de transformar uma atividade cotidiana em outra que promova competição, cooperação e narrativa, implicando em um pensamento baseado nas estruturas dinâmicas dos games.

Portanto, a Gamificação no contexto do ensino e da aprendizagem pode ser definida como “o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012 apud FARDO, 2013, p. 63). Para isso, podem ser utilizados todos os elementos dos games que os professores julgarem apropriados.

Os adolescentes em sua grande maioria gostam de atividades lúdicas como esportes, dinâmicas e games digitais. Apresentam, portanto, certa habilidade e familiaridade com regras de jogos e um pensamento voltado para a evolução enquanto jogadores. Nós, educadores, buscamos alinhar essa “naturalidade” dos games apresentada pelos alunos a uma finalidade escolar. Contudo, uma atividade gamificada deve ser capaz de despertar o prazer e buscar o engajamento dos alunos com a mesma, configurando uma metodologia potencialmente relevante quanto ao aspecto de motivação dos alunos para estudar.

O fator motivacional tem sido uma questão recorrente quando se busca um ensino mais significativo e eficaz, pois os professores têm percebido que os alunos não estão se mostrando motivados intrinsecamente, nem extrinsecamente, sendo um dificultador da aprendizagem, visto que

O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a actividade em si. No caso do aluno extrinsecamente motivado realizá-a por causas externas, nomeadamente o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja do seu agrado (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 134).

Contudo, a Gamificação possui o potencial de motivar extrinsecamente o aluno de modo prazeroso, sendo a atividade realizada não por medo de punições ou com sentimento de obrigatoriedade, mas sim com sentimento de pertencimento àquela atividade, na qual provavelmente irá se dedicar para alcançar os objetivos propostos pelo jogo.

A interação entre os alunos é outro aspecto que a Gamificação pode contribuir. Sendo assim, é necessário refletirmos sobre o caráter dessa interação, que engloba a competitividade ou a colaboração. Ambas podem ser utilizadas de forma eficiente, mas devemos lembrar que algumas pessoas são mais sensíveis a competições, pois ficam mais nervosas, se exaltam frente a disputa, sentem medo ou vergonha, o que provavelmente afetaria negativamente sua participação, limitando a aprendizagem.

Por outro lado, na colaboração,

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

O trabalho colaborativo entre os estudantes possui outras potencialidades, tais como:

[...] 1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar (DAMIANI, 2008, p.222).

Tais competências e habilidades proporcionadas pelo trabalho colaborativo são impossíveis de serem desenvolvidas individualmente. Colaço (2004) infere que ao trabalhar colaborativamente os alunos

[...] orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor. Os aprendizes auxiliam uns aos outros no aprender, cada

um de acordo com suas competências particulares (COLAÇO, 2004, p. 339)

Diante dessas e outras características, a Gamificação vem sendo objeto de estudo de muitos professores com vistas a desenvolverem sequências didáticas mais dinâmicas e conseguirem alcançar os objetivos do ensino de ciências no Ensino Fundamental.

Contudo, devido as dificuldades enfrentadas por parte dos professores como a falta de espaço nas agendas sobrecarregadas com muitas aulas para planejar alinhado a falta de incentivo para se manter em formação continuamente, poucas oportunidades de reflexão sobre a prática são apresentadas aos professores em serviço (URZETTA; CUNHA, 2013). Por isso, desenvolvemos um processo formativo, seguindo experiências anteriores (BASSOLI, et al, 2017), tendo como princípio a perspectiva colaborativa, entre professores de Ciências da cidade de Juiz de Fora. O processo formativo teve alguns objetivos específicos, tais como, promover um ambiente para a superação do isolamento docente (DINIZ-PEREIRA, 2015), visto que tal distanciamento já era percebido mesmo antes da pandemia de COVID-19; fortalecer relações profissionais; compreender os aspectos teóricos e práticos sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem e refletir sobre a própria prática docente de modo a nos desenvolvermos enquanto professores. O processo formativo foi motivado inicialmente a partir de um projeto de doutorado inserido no Programa Ciência na Escola⁸⁷ e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2020, p. 22) da prefeitura de Juiz de Fora em Minas Gerais.

Inicialmente o processo formativo seria realizado no primeiro semestre de 2020, mas seu início precisou ser adiado por conta da pandemia do coronavírus, sendo realizado de modo remoto e síncrono no segundo semestre de 2020.

O processo formativo foi organizado de maneira semiestruturada, permitindo flexibilizações para mudanças e adaptações em decorrência das demandas do grupo. Na sequência desse capítulo detalharemos uma das atividades desenvolvidas no processo, destacando os objetivos do uso da Gamificação para o ensino de Astronomia no Ensino Fundamental bem como o processo

87 Chamada MCTIC/CNPq N°05/2019 – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA, Linha 2 - Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências.

de construção do jogo digital e o desenvolvimento da sequência didática junto aos alunos. O tema astronomia foi escolhido pelo professor Márcio, a princípio, como um dos instrumentos avaliativos para a turma do 9º ano. Porém, mediante as contribuições do grupo nos encontros do processo formativo, a atividade foi realizada com as turmas do 9º ano (17 alunos) e também do 6º ano (23 alunos), ambas as turmas de uma escola particular de Juiz de Fora que estavam realizando aulas remotas de modo síncrono, o que viabilizou a realização da atividade. Detalharemos o desenvolvimento e as diferenças na utilização do jogo pelas duas turmas no decorrer do texto.

A Astronomia no Ensino Fundamental

Ao longo do processo formativo analisamos e discutimos as implicações e os desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento cujo objetivo deveria ser “um guia para os professores” (YOUNG, 2011, p.613) está sendo implementada com caráter obrigatório dificultando a autonomia das comunidades escolares e principalmente a do professor. Compreendemos que “(...) *não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atendendo demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2018, p. 28), considerando aspectos que deveriam ser discutidos com a comunidade escolar local. Portanto, tornar o documento da BNCC, que é extenso e bastante definido, uma obrigatoriedade reforça um ensino conteudista que não garante uma formação crítica para o exercício pleno da cidadania pelos alunos.

Contudo, percebemos que houveram mudanças na organização curricular em relação ao que vinha sendo praticado nas escolas, como infere o trabalho de Medeiros (2019). Os conteúdos eram estratificados em “Água, Ar e Solo para o sexto ano; Botânica e Zoologia para o sétimo ano; Corpo Humano para o oitavo ano e, finalmente, Química e Física para o nono ano.” Milaré e Pinho-Alves (2010, p.103). Tal organização ocorre por meio do senso comum, orientado pela formação disciplinar dos professores que atuam neste nível, e cria-se uma tradição curricular que jamais foi orientada por nenhum documento de orientação curricular nacionalmente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já orientavam desde 1998 o currículo organizado em eixos

temáticos (Terra e Universo, Vida e ambiente, Ser humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade) nos quais os conteúdos das áreas de Astronomia, Biologia, Física, Geologia e Química deveriam ser lecionados de maneira integrada durante todos os anos do ensino fundamental. Mais recentemente a BNCC reforça essa busca pela integração entre as áreas, por meio das Unidades Temáticas (Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo), todavia estipula todos os objetos de conhecimento⁸⁸ que deverão ser trabalhados ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

Portanto, na BNCC os conteúdos referentes a área de Astronomia estão contidos na Unidade Temática “Terra e Universo” que permeia todos os anos do ensino fundamental anos finais, possibilitando o uso da recursividade para potencializar a aprendizagem desses conteúdos, pois,

Uma abordagem recursiva possibilita também a oportunidade de aprendizagem àqueles que não haviam se apropriado dos conhecimentos ensinados e permite aos estudantes que já aprenderam expandir seu conhecimento por meio de novas explicações e construção de novos modelos e estruturas cognitivas. (SIQUEIRA, et al, 2011, p.232)

Mediante essa organização, ao longo do processo formativo com contribuições de outros professores, desenvolvemos o jogo buscando motivar os alunos para o estudo e aprendizagem dos conteúdos de Astronomia. Mostraremos mais adiante que o jogo pode ser utilizado em anos de escolaridade diferente, mediante a adaptação e reflexão sobre o objetivo do uso.

A construção do jogo Jornada ao centro da galáxia

Durante uma das etapas do processo formativo, estudamos a respeito da Gamificação. Utilizamos os relatos de experiência dos professores do grupo sobre o tema e referências bibliográficas (Alves et al, 2014) as quais nos orientaram nas discussões em grupo.

88 A BNCC utiliza objetos do conhecimento como sinônimo de conteúdos em seu texto.

Como uma das etapas do processo formativo foi elaborar uma atividade para uma turma do Ensino Fundamental, optamos por construir uma atividade gamificada para o ensino de Astronomia para o 6º ano e 9º ano.

O jogo foi planejado para ser oferecido aos alunos do 6º ano e do 9º ano, porém com as devidas adaptações. O objetivo de utilizar o mesmo jogo para ambas as turmas foi verificar como os alunos interagem com o jogo e se há diferença em relação a participação, dificuldade e motivação dos alunos devido aos momentos escolares distintos e aos objetivos específicos para cada ano de escolaridade.

Para os alunos do 6º ano, foi solicitado que realizassem, como atividade prévia ao jogo, uma pesquisa com temáticas relacionadas a composição do Universo, tais como: O que é uma nebulosa?, Como “nasce” uma estrela?, Big-bang, A classificação das estrelas, entre outros. Os alunos deveriam elaborar uma apresentação sobre seu tema de pesquisa para o restante da turma. Essa atividade ocorreu previamente à utilização do jogo. Nesse momento não foi revelado que eles iriam participar do jogo posteriormente com o objetivo de gerar surpresa e desafiar-los ao engajamento com a atividade.

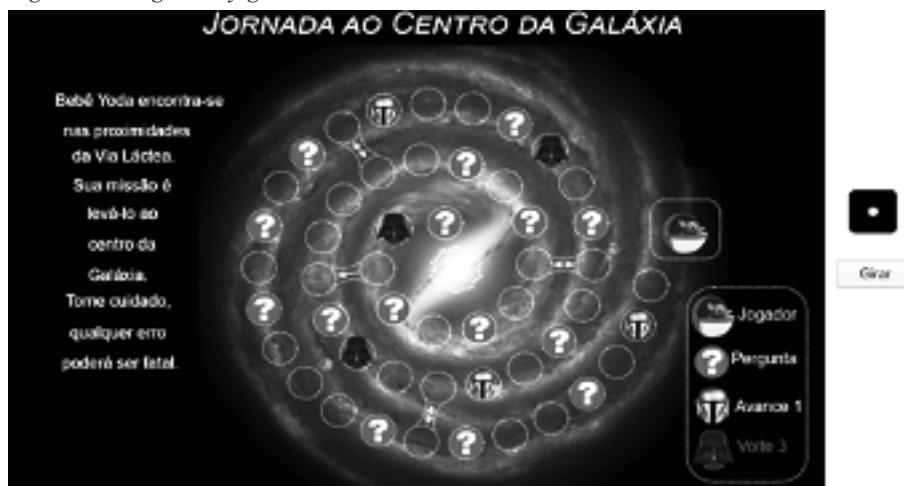
Os alunos foram organizados em grupos e trabalharam de forma não presencial, seja por meio de videoconferência ou mensagens de texto. Os alunos foram orientados a pesquisarem na internet e nos materiais didáticos da escola e apresentarem seus resultados para os demais em data previamente agendada. Posteriormente à apresentação de todos os trabalhos foi utilizado o jogo *Jornada ao centro da galáxia* para ampliar os conhecimentos dos alunos e verificar a aprendizagem por meio de uma avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011), utilizando instrumentos diferentes dos testes padronizado para investigar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, consideramos que o uso da gamificação, “desde que bem planejada, teorizada e aplicada, funciona adequadamente, tanto para ensinar um conceito quanto para ser utilizado [...] em uma atividade de avaliação do conteúdo ministrado” (SOARES, 2016, p. 8).

Entretanto, para os alunos do 9º ano, os quais já haviam estudado a respeito dessa temática, foi utilizado o jogo apenas como instrumento avaliativo, pois já haviam estudado sobre o tema no 6º ano e também já haviam discutido tais conteúdos no 9º ano. Nesse sentido, o jogo teve como principal objetivo

verificar a aprendizagem (LUCKESI, 2011) e retomar de maneira recursiva os conteúdos aprendidos em anos anteriores (SIQUEIRA, et al, 2011).

Assim, foi proposta a ferramenta de apoio didático denominado *Jornada ao centro da galáxia*, o qual consiste em um jogo digital (Figura 01). O jogo foi confeccionado utilizando o programa Construct 2⁸⁹ tendo como objetivo aproximar o conteúdo de Astronomia por meio de uma abordagem relacionada ao entretenimento e ao lúdico.

Figura 01: Imagem do jogo.



Fonte: Autor 2021.

O Construct 2 é uma ferramenta que não exige uma linguagem de programação avançada, pois a interface de construção é intuitiva. Com isso o usuário apenas cria o enredo do jogo, o qual é construído por programação em blocos e com os objetos escolhidos no cenário principal (MEDEIROS et al., 2013).

Muitos sites ou 'blogs' de criadores de jogos usam a plataforma Construct 2 para criar seus projetos. Portanto, muitas informações sobre essa linguagem de programação estão disponíveis em fóruns destes sites e em vídeos no YouTube.

89 Disponível em: <https://construct-2.br.uptodown.com/windows>

Para criação do jogo digital foi realizado o download da versão Construct 2 Free Edition. Após realizar a transferência do aplicativo do jogo para o computador, foi realizada a sua instalação.

Como funciona o Jornada ao centro da galáxia

O objetivo do jogo é alcançar o centro da galáxia percorrendo um percurso na medida que são respondidas perguntas relacionadas aos conteúdos de Astronomia.

Ao iniciar o jogo o avatar⁹⁰ pode ser visualizado em um retângulo na posição a direita, sua posição inicial. O jogo inicia com um clique na tecla “Girar”, que lançará o dado para indicar o número de posições que o avatar irá percorrer, indicando sua localização no jogo.

Quando o personagem assumir a mesma posição do ícone vermelho com interrogação, irá aparecer uma pergunta selecionada aleatoriamente dentre as que estão presentes no Quadro 1, que deverá ser respondida corretamente, caso contrário o personagem irá retornar ao início da partida.

Existem também algumas posições com setas brancas que indicam as representações de “buracos de minhocas”, nos quais ocorrerá progressão ou retorno no caminho rumo ao centro da galáxia.

Quando o avatar alcançar a posição que possui o ícone do “Volte 3”, então automaticamente ele irá recuar três posições. Caso assuma a posição em que se observe o ícone do “Avance 1”, ele irá progredir uma casa.

O jogo termina quando o avatar, alcança o centro da galáxia. Nesse momento é solicitado a todos os alunos que respondam a seguinte questão: O que acontecerá com o avatar ao chegar ao centro da galáxia?

Quadro 1: Perguntas do jogo

90 Avatar é o personagem que caminhará ao longo do jogo. Nesse jogo optamos por utilizar a figura do bebê Yoda por se tratar de um personagem carismático e que faz relação a filmes de ficção científica com temática envolvendo a Astronomia.

| | |
|----|--|
| 1 | Por que a Terra é azul? |
| | a) Reflete o Sol. b) Reflete a Lua. c) Devido ao gás Ozônio. d) Porque a atmosfera é neutra. e) Reflexo do mar. |
| 2 | Como se chama um aglomerado de estrelas? (Constelação) |
| | a) Sistema Solar. b) Buraco Negro. c) Planetoide. d) Constelação. e) Cometas. |
| 3 | De fato, o que é uma estrela-cadente? |
| | a) Meteorito. b) Estrela Anã. c) Poeira Cósmica. d) Reflexo da Lua. e) Estrela colorida. |
| 4 | Quando a temperatura é alta o suficiente, essa enorme bola de gás começa a emitir luz e o hidrogênio começa a queimar. Como é chamado esse processo? |
| | a) Moléculas nucleares. b) Fenômeno nuclear. c) Fusão nuclear. |
| 5 | O período de translação da Terra são exatamente dias e horas. |
| | a) 365,65. b) 356,95. c) 180,60. d) 365,25. e) 250,50. |
| 6 | Qual o nome dos dois satélites de Marte? |
| | a) Fobos e Titã. b) Fobos e Deimos. c) Ganimedes e Fobos. d) Ganimedes e Caronte. e) Deimos e Ganimedes. |
| 7 | A crosta, o manto e o núcleo são camada de qual planeta? |
| | a) Júpiter. b) Terra. c) Urano. d) Saturno. |
| 8 | O sistema solar possui uma estrela principal, qual o nome dela? |
| | a) Lua. b) Cruzeiro do Sul. c) Sol. d) Marte. e) Plutão. |
| 9 | Se vivem sozinhas ou associadas a outros no mundo cósmico, em particular no estrelar, viver de forma solitária e pode representar... |
| | a) mais perigo para a vida. b) menos perigo de vida. c) nebulosas. |
| 10 | Durante a fase inicial de vida, a estrela esteve queimando hidrogênio no núcleo, em que ele se transforma? |
| | a) em oxigênio. b) em Hélio. c) em Massa. |
| 11 | Qual o satélite natural do planeta Terra? |
| | a) Sol. b) Netuno. c) Vênus. d) Marte. e) Lua. |
| 12 | O Sistema Solar possui quantos planetas oficialmente? |
| | a) 6. b) 7. c) 8. d) 9. e) 10. |
| 13 | Um importante componente para ocorrer o ciclo da água e a fotossíntese é o... |
| | a) Mar. b) Céu. c) Satélite. d) Sol. |
| 14 | O que são as gigantes vermelhas? |
| | a) São estrelas normais. b) São estrelas que anteriormente tinha um tamanho equivalente ao Sol mas esgotaram o suprimento de hidrogênio no seu núcleo. c) São estrelas que anteriormente tinham um tamanho equivalente ao Sol (até 8 vezes a massa solar) mas esgotaram o suprimento de hélio em seu núcleo. |
| 15 | Qual a primeira ferramenta que as pessoas usaram para ver os astros? |

| | |
|----|--|
| | a) A visão humana. |
| | b) O radiotelescópio, que recebe onda de raio-X, e assim formam imagens precisas. |
| | c) O telescópio, inventado no século XVII. |
| | d) Os óculos, que permite melhorar a visão. |
| | e) Nenhuma das respostas anteriores. |
| 16 | Qual planeta do nosso sistema Solar é conhecido como a Estrela Dalva? |
| | a) Vênus. b) Mercúrio. c) Urano. d) Netuno. e) Saturno. |
| 17 | Qual é o planeta mais próximo da Terra? |
| | a) Saturno. b) Júpiter. c) Marte. d) Vênus. e) Urano. |
| 18 | Quem é responsável pela formação das marés? |
| | a) O vento. b) A chuva. c) A Lua. d) A camada de Ozônio. |
| 19 | O planeta vermelho corresponde ao planeta... |
| | a) Vênus. b) Marte. c) Urano. d) Netuno. e) Terra. |
| 20 | Quando o ciclo de vida de uma estrela de inicia? |
| | a) Com a junção de gases nas nebulosas. |
| | b) Ela simplesmente aparece no Universo. |
| | c) A única explicação é a que as estrelas foram criadas por Deus. |
| 21 | Qual o maior e o menor planeta do Sistema Solar respectivamente? |
| | a) Plutão e Júpiter. b) Júpiter e Vênus. c) Vênus e Mercúrio. d) Júpiter e Mercúrio. e) Plutão e Mercúrio. |
| 22 | Por quais motivos o planeta Terra é possivelmente o único planeta a possuir vida no Sistema Solar? |
| | a) Atmosfera adequada. b) Tem água. c) Temperatura adequada. d) Presença de água, atmosfera e temperatura adequada. e) Atmosfera e água. |
| 23 | O cinturão de asteroides localiza-se entre as órbitas de quais planetas? |
| | a) Vênus e Marte. b) Mercúrio e Vênus. c) Urano e Saturno. d) Júpiter e Urano. e) Marte e Júpiter. |
| 24 | Plutão é nono planeta do Sistema Solar! Essa afirmação é verdadeira ou falsa? |
| | a) Verdadeira. b) Falsa. |
| 25 | Quantas estrelas tem a constelação do cruzeiro do Sul? |
| | a) 12 estrelas. b) 8 estrelas. c) 6 estrelas. d) 5 estrelas. e) 4 estrelas. |
| 26 | Qual a alternativa correta? |
| | a) O maior planeta do Sistema Solar é Júpiter. |
| | b) Saturno é conhecido como planeta Vermelho. |
| | c) O planeta Terra é composto de 70% de terra. |
| | d) Os anéis de Netuno são constituídos essencialmente por uma mistura de gelo, poeira e material rochoso. |

| | |
|----|---|
| 27 | Quais os nomes corretos das fases da Lua? |
| | a) Nova, crescente, vazia e minguá. |
| | b) Nova, crescente, cheia e minguá. |
| | c) Velha, nascente, cheia e minguante. |
| | d) Nova, crescente, cheia e minguante. |
| 28 | Quais são os planetas que possuem anéis? |
| | a) Saturno e Netuno. b) Terra, Marte e Netuno. c) Júpiter, Saturno, Urano e Netuno. d) Terra, Marte, Saturno e Urano. |

Fonte: Autores, 2020.

Resultados da experiência com o jogo *Jornada ao centro da galáxia*

Os jogos possibilitam a interação colaborativa entre os jogadores desde que tenha esse objetivo como premissa. Como nosso objetivo com essa atividade era a aprendizagem dos conteúdos de Astronomia e compreendendo que a interação e ajuda mútua entre os alunos podem favorecer o aprendizado e promover a aquisição de competências para além de obtenção de informações, incentivamos durante a realização da atividade gamificada que os alunos se ajudassem na realização da tarefa, pois propositalmente criamos apenas um avatar e por isso não haviam pontuações individuais. O jogo termina quando o avatar alcança o centro da galáxia e quanto mais rápido e sem erros (os quais retornaria o jogo ao seu início) melhor seria o desempenho coletivo. Conseguimos observar essa participação colaborativa dos alunos, pois nos momentos em que um aluno fosse jogar e tivesse dúvidas a respeito da resposta, solicitava ajuda aos colegas para que não incorresse em erro, visando o trabalho coletivo e o êxito na atividade, assim como aponta Colaço (2004).

Como destacado anteriormente, esse jogo foi desenvolvido junto aos alunos do 9º ano e do 6º ano do Ensino Fundamental. Na turma do 6º ano, pudemos perceber que a atividade foi recebida com entusiasmo pelos alunos, os quais se engajaram ao máximo para conseguir finalizar o jogo e alcançar o objetivo final, levar o avatar ao centro da galáxia.

Alguns relatos dos alunos em relação ao jogo nos ajudaram a refletir sobre melhores momentos para sua utilização. Por exemplo, alguns alunos julgaram as perguntas muito fáceis. Todavia, foi solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa a respeito dos temas anteriormente ao jogo o que

possivelmente facilitou o trabalho durante o desafio. Outras falas dos alunos sugeriram, que por ser desafiador e motivador, que o jogo viesse anteriormente a pesquisa e explicação dos conteúdos, fazendo com que haja um maior engajamento, atenção e dedicação no estudo sobre Astronomia.

Ao final do jogo, ao chegar ao centro da galáxia ao se depararem com a pergunta final, cujo objetivo era motivar os alunos a pesquisarem sobre buracos negros para continuidade das próximas aulas, os alunos ficaram ansiosos para pesquisar a respeito. Alguns já tinham algumas hipóteses e dúvidas sobre a questão, as quais foram orientados a pesquisarem para comprovarem ou refutarem suas hipóteses. Esse resultado era previsto, pois a turma possui característica de participação e entusiasmo com atividades que fujam do ensino conteudista. Portanto, esse perfil nos indicava que a atividade seria bem recebida pelos alunos.

Por outro lado, a turma do 9º ano não se envolveu com a mesma dedicação. Tal resultado já era esperado em virtude da maior idade dos alunos e o momento de aprendizagem dos conceitos abordados no jogo, pois já haviam discutido sobre esses conteúdos no 6º ano e anteriormente à atividade foi retomado e ampliado de forma recursiva (Siqueira, et al, 2011) a discussão sobre os conteúdos de Astronomia presentes no jogo, o que possivelmente gerou o não engajamento dos alunos, pois a atividade não lhes trouxe nenhum desafio que os motivasse a participar com entusiasmo. Contudo, a atividade foi bem desenvolvida para o propósito estabelecido para a turma, tornar o processo de avaliação diagnóstica da aprendizagem (Luckesi, 2011) em algo mais dinâmico e interativo. Nesse sentido os alunos consideraram a atividade satisfatória. O resultado de desempenho escolar em relação ao conteúdo de forma coletiva e individual também se mostrou exitoso.

Como atividade, para orientar a pesquisa sobre buracos negros, foi orientado que os alunos redigissem um texto contando o final da aventura do avatar ao centro da galáxia sendo um dos pontos obrigatórios apresentarem relação com os conhecimentos científicos sobre o tema.

Considerações finais

Os resultados desse trabalho nos permitem concluir que os objetivos educacionais almejados foram conquistados, pois na turma de 6º ano a

motivação, engajamento e aprendizagem com a atividade foram evidentes, sendo conseqüentemente bem desenvolvida pelos alunos. Podemos concluir que o fato da atividade não ter sido realizada com finalidade única de memorização e a forma com que foi apresentada as questões, como um jogo, foi exitoso no que se refere a aprendizagem de conceitos relacionados a Astronomia.

Na turma do 9º ano também houve a participação dos alunos, mas não com o mesmo entusiasmo e empolgação dos alunos do 6º ano. Entretanto, como prevíamos tal resultado e tínhamos consciência da necessidade da adaptação do objetivo quanto ao uso do jogo, sendo essa adaptação a utilização do jogo como instrumento avaliativo, pudemos perceber que a atividade foi útil tanto na avaliação coletiva em relação ao trabalho em equipe, quanto de modo individual, pois os alunos que estavam em constante dificuldade para responder as perguntas do jogo puderam ter novas oportunidades de aprendizagem durante a atividade, oportunidade essa que uma avaliação tradicional individualizada, visando apenas se referir a um conceito ao final, seria insuficiente e provavelmente desmotivaria o aluno a reconstruir seu conhecimento a respeito dos conceitos de Astronomia abordados no jogo.

Portanto, diante da análise sobre a utilização do jogo com alunos desses dois anos de escolaridade, alinhado as sugestões que os próprios alunos deram a respeito de melhorias para próximas utilizações e considerando as características específicas do *Jornada ao centro da galáxia*, acreditamos que o jogo se mostra versátil desde que seja pensado e refletido pelos professores que utilizarão, considerando as especificidades de seus alunos e a realidade do seu contexto escolar.

Consideramos que a utilização do jogo como ponto de partida, para conhecimento das concepções alternativas e conhecimento prévio dos alunos seja uma boa estratégia de uso. Apresentar o jogo aos alunos, com suas regras e objetivos, e informa-los que este será utilizado posteriormente à atividade orientada de pesquisa provavelmente potencializará o engajamento dos alunos com a atividade e provavelmente fará com que os alunos desenvolvam sua aprendizagem frente ao tema. Uma outra possibilidade proposta mediante a reflexão desse primeiro uso do jogo seria como recurso de recuperação da aprendizagem do aluno. Nesse caso, após avaliações da aprendizagem e constatado dificuldades, poderia ser solicitado aos alunos que jogasse o jogo, de modo individual, mediante a presença e orientações do professor, para que seja

dada outra oportunidade de aprendizagem sobre os conceitos de Astronomia propostos no jogo.

Portanto, concluímos que o jogo se mostra versátil. Entretanto, deve haver um planejamento cuidadoso para utilização da atividade, pois percebemos que o perfil da turma, algumas mais empolgadas e outras não tanto, influenciam no desenvolvimento da atividade. Concluímos também que apenas a utilização do jogo não garante a aprendizagem dos alunos, sendo necessário, portanto, um acompanhamento atento por parte dos professores durante o desenvolvimento do jogo, para perceber as fragilidades de aprendizagem dos alunos e com isso elaborar estratégias para auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

Por fim, acreditamos que esse trabalho foi potencializado devido a oferta do processo formativo colaborativo que permitiu a formação continuada, a reflexão sobre a prática e um tempo de dedicação para o desenvolvimento da atividade gamificada. Portanto, acreditamos que é necessário ampliar as oportunidades de formação continuada na perspectiva colaborativa, de modo que a troca de experiências alinhado a aquisição de novas habilidades sejam estimulados, possibilitando a inovação nas salas de aula de Ciências, proporcionando aos alunos uma formação crítica que forneçam habilidade e competências as quais o auxiliarão a se inserirem de forma ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.R.G; DINIZ, M.V.C; MINHO, M.R.S. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L.M.; ULBRICHT, V.R.; BATISTA, C.R.; VANZIN, T. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CÉSAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5pfQLg6FWgQ7SXc5rhNjv4y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16/08/2021.

CACHAPUZ, A., GIL-PEREZ, D., PESSOA DE CARVALHO, A. M., PRAIA, J. & VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. Cortez, 2005.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

DAMIANI, M, F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: **Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments**. ACM, p. 9-15, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: Estudos de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? **Revista Investigações em ensino de Ciências**, v.8, n.2, p. 109-123, 2003. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/542/337>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, M. A. S. e Dourado, L. F. (Org) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. ANPAE, 2018.

LOURENÇO, A.A.; PAIVA, M.O.A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciência & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MEDEIROS, T. J.; DA SILVA, T. R.; ARANHA, E. H. S. Ensino de programação utilizando jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE**, v. 11, n. 3, 2013.

MEDEIROS, V. M. **Química no Ensino Fundamental**: concepções docentes sobre o currículo do Ciências. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Juiz de Fora. 2019.

MILARÉ, T. & PINHO-ALVES, J. Ciências no nono ano do fundamental: da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. **Revista Ensaio**, v.12, n.2, p. 101-120, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120207>.

MILLAR, R. Um currículo de Ciências voltado para a compreensão por todos. **Revista Ensaio**, v.5, n.2, p. 73-91, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050206>.

NAVARRO, G. **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo USP, 2013.

PINHO, P. M.; PINHO, G. D. S. de. A gamificação como recurso pedagógico no incentivo à leitura infantil. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78 Supl., p. 218-225, 2020.

SIQUEIRA, R. M.; SILVA, N. S.; FELIZARDO JÚNIOR, L. C. A Recursividade no Ensino de Química: Promoção de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo, **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 4, 2011. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_4/230-PE-8010.pdf. Acesso em 16/08/2021.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Programação de cursos de formação continuada 2020**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/2020/arquivos/programacao_cfp_2020.pdf. Acesso em:16/08/2021

SOARES, M.H.F.B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. **REDEQUIM**, v. 2, n. 2, 2016.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8fb87xt4k7R4CYHs4JYL5XS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16/08/2021.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, p. 609-810, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>.

O PIBID – Física UFJF em busca de um aprendizado significativo em Física

*R. M. Marques⁹¹,
P. E. Anjos⁹²,
F. C. O. Almeida⁹³,
W. S. Melo⁹⁴*

Introdução

O Departamento de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem se preocupado historicamente com desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino, visando fazer com que os licenciandos, bem como os estudantes de Física de uma maneira geral, percebam a importância de desenvolver seus conhecimentos científicos de forma não puramente mecânica ou memorizada. É fundamental que os alunos possam contextualizar o conteúdo científico para sua aplicação não somente em questões de pesquisa envolvendo ciência e tecnologia, mas também em questões que envolvam uma visão humanística a fim de poderem, efetivamente, participar e contribuir para a construção de uma sociedade embasada em questões mais amplas, abrangendo aspectos sociais, políticos e educacionais.

No ano de 2001, por meio de um acordo entre as Academias de Ciências da França e do Brasil, a Estação Ciência/USP⁹⁵, em parceria com a FIOCRUZ e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, desenvolveu

91 Professor Me., E. E. Sebastião Patrus de Sousa moura.marques@engenharia.ufjf.br

92 Professor Me., E. E. Fernando Lobo plaudioevangelista@yahoo.com.br

93 Professor Ma., Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora fabichiaini@gmail.com

94 Professor Dr., Universidade Federal de Juiz de Fora wilson.melo@ice.ufjf.br

95 Universidade de São Paulo.

o projeto ABC na Educação Científica – “Mão na Massa”. O programa, desenvolvido no Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC), se baseia na oferta de cursos de formação continuada destinados para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além da elaboração de textos e de materiais experimentais para apoiar o trabalho do professor das escolas públicas com o envolvimento dos docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental. Alguns anos depois, ainda nos anos 2000, um grupo de professores do Departamento de Física da UFJF, em parceria com o CDCC e escolas públicas do município de Juiz de Fora, ofertaram os referidos cursos a docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental desta cidade. Com os desdobramentos da aplicação do referido projeto, alunos recém-licenciados em Física cursaram uma disciplina durante o curso de pós-graduação Lato sensu em Ensino de Física, oferecido durante o ano de 2007 na UFJF, no qual tiveram a oportunidade de vivenciar, analisar e avaliar a metodologia utilizada no “Mão na Massa”. Segundo a avaliação dos professores envolvidos na disciplina, tal experiência possibilitou uma reflexão mais crítica sobre as ações docentes dos alunos, uma vez que todos já estavam lecionando em escolas do Ensino Básico, levando-os a perceberem aspectos fundamentais no tratamento dos conteúdos científicos trabalhados na sala de aula.

Outra metodologia com atividades estritamente experimentais que resultou em um saldo positivo para ações de ensino no curso de graduação em Física da UFJF, foi a utilização das atividades que compõem os módulos dos volumes do Física por Inquirimento (*Physics by Inquiry*), desenvolvidos pelo grupo da prof^a. Lílian C. McDermott, da Universidade de Washington (McDERMOTT et al., 1995, 1996). Aplicada para os alunos do primeiro semestre do curso de Física, tal estratégia possibilitou que estes pudessem debater sobre diversos assuntos relacionados ao tema, além de desenvolverem conteúdos científicos que normalmente estavam habituados a receberem prontos e sem questionamentos. Durante as aulas, os grupos realizavam medições e simulavam relações entre as variáveis envolvidas, sendo possível perceber que durante as discussões, o intercâmbio de ideias levava a um aprendizado mais crítico e efetivo. Paralelamente a estas atividades, os professores do Departamento de Física também aplicaram, em alguns cursos de Física Básica, um projeto de ensino de Ciências também baseado em indagações. Tal metodologia é proposta nos Tutoriais em Física Introdutória (*Tutorials*

in Introductory Physics), também desenvolvida pelo grupo da prof^a. Lílian C. McDermott, que prevê a apresentação, discussão e análise de situações que tratam da aplicação de conteúdos científicos durante as aulas (McDERMOTT; SHAFFER; ROSENQUIST, 1997). Além disso, essa proposta metodológica aventa a possibilidade de verificações experimentais e simulação de problemas práticos, numa tentativa de despertar, nos estudantes, o elo entre a Ciência e sua utilização no dia a dia.

Durante a implementação dos projetos descritos anteriormente foi possível observar um aumento significativo no interesse dos estudantes no decorrer das aulas, sendo notado que durante os processos de discussão surgiam, constantemente, eventuais concepções científicas equivocadas por parte destes, o que gerava debates e, conseqüentemente, um aprendizado mais efetivo. Essas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento e implantação do PIBID – Física na UFJF, no ano de 2009. A partir de 2014 houve a adesão do corpo docente do Departamento de Física da UFJF ao Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), sempre mantendo a linha das experiências adquiridas já expostas. Dessa maneira foi possível aplicar, no PIBID, toda a experiência acumulada pelos professores do Departamento de Física da UFJF de modo que, no ensino médio, possam ser utilizados os referenciais citados, observando a pretensa adequação para o nível de ensino e, assim, caminhar no sentido de desenvolver estratégias que possam somar àquelas já tradicionalmente utilizadas na educação científica básica, como já vem sendo feito.

Ao longo dos anos, desde a sua implantação, o PIBID – Física da UFJF vem trabalhando de maneira integrada, permitindo que o professor orientador e os professores supervisores atuem juntamente com os licenciandos nos processos de produção, análise, discussão e adequação das atividades previstas. Nessa fase de adequação de nível, o professor orientador, os professores supervisores e os licenciandos enfrentam o saudável desafio de promover a investigação, a contextualização, e, por conseguinte, o exercício da busca do entendimento das transformações sofridas por determinados elementos do conhecimento ao sair do ambiente científico até se tornar elemento ou objeto de ensino. Esse exercício tem como objetivo moldar o contexto de como o conteúdo, após passar por um processo de transposição didática, deverá ser apresentado aos alunos como algo concreto e possível de ser entendido, analisado e aplicado. Brockington e

Pietrocola (2016, p. 388) discutem a ideia de transposição didática, baseados na definição de Chevallard, como:

[...] um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o Saber Sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o Saber a Ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o Saber Ensinado). [...] um conceito ao ser transferido, transposto, de um contexto ao outro, passa por profundas modificações. Ao ser ensinado, todo conceito mantém semelhanças com a ideia originalmente presente em seu contexto da pesquisa, porém adquire outros significados próprios do ambiente escolar qual será alojado.

Assim, as propostas apresentadas são trazidas para discussão e desenvolvimento de situações teóricas de tratamento do conteúdo científico, bem como os seus desdobramentos de caráter experimental, investigativo e contextualizador, gerando produtos. Além disso, também existe um acervo de produtos produzidos no MNPEF que também são utilizados como fonte para aplicação nas escolas participantes do projeto. Tudo isso vem sendo feito no PIBID - Física nos últimos anos. Discutindo e refletindo sobre situações de aplicação do conteúdo científico, bem como desenvolvendo experimentos para o exercício da ligação teoria-prática, espera-se que o conhecimento do aluno, tanto do ensino médio como o do ensino superior, se torne mais significativo, pois é fato conhecido que o conteúdo vivenciado é, em geral, mais duradouro do que aquele simplesmente memorizado.

Na sequência trataremos dos referenciais teóricos utilizados, da construção da proposta, do desenvolvimento do trabalho, a atuação do projeto durante a pandemia do COVID 19 e as considerações finais.

Referencial teórico:

O PIBID – Física da UFJF sempre procurou utilizar metodologias ativas, ou seja, basear a construção dos produtos nos principais métodos de ensino embasados nas propostas alicerçadas na aprendizagem ativa. Existem várias metodologias consideradas ativas, mas o princípio básico comum que as

caracteriza é a inserção do aluno como agente protagonista do processo de construção do seu próprio conhecimento, passando a ocupar uma posição fulcral e menos secundária dos conteúdos que lhe são apresentados (MALHEIROS, 2012; DIESEL et al., 2017).

Para utilizar uma metodologia ativa é necessária a adoção de uma postura inovadora pelo professor no âmbito educacional, além do domínio do conteúdo é preciso, antes da definição do método de ensino a ser utilizado, procurar o entendimento sobre o processo mental pelo qual passa o aprendiz na construção da aprendizagem de um novo conhecimento. Todas as metodologias ativas de ensino partem da ideia de que o processo de aprendizagem só se torna efetivo quando o objeto do conhecimento é incorporado às estruturas cognitivas do aprendiz, de maneira que possa ser aplicado na prática. Vários pensadores criticaram o processo de ensino tradicional por ignorar essa ideia. Aqui tomamos como referência a aprendizagem significativa de Ausubel, tendo em vista que um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a assimilação do conhecimento (AUSUBEL, 1963).

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (MOREIRA et al., 1997).

A Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz (subsunçores).

A Substantividade significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento.

Então, fica claro que na perspectiva ausubeliana o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a aprendizagem significativa. Partindo dessa premissa, pode-se propor sequências didáticas que procurem incorporar fases necessárias ao favorecimento do aprendizado significativo. Um exemplo seriam as Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), que se trata de sequências didáticas fundamentadas

em teorias de aprendizagem, particularmente a da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2006).

Para construir uma UEPS basta seguir alguns passos que são mostrados aqui, de forma simplificada:

1. definir o tópico específico a ser abordado;
2. criar/propor situação(ções);
3. propor situações-problema, em nível introdutório;
4. uma vez trabalhadas as situações iniciais, apresentar o conhecimento a ser ensinado/aprendido;
5. em continuidade, retomar os aspectos mais gerais e estruturantes (i.e., aquilo que efetivamente se pretende ensinar);
6. posteriormente, concluir a unidade;
7. a avaliação da aprendizagem por meio da UEPS deve ser feita ao longo de sua implementação, registrando tudo que possa ser considerado evidência de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado; além disso, deve haver uma avaliação somativa individual após o passo de número seis;
8. a UEPS somente será considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa (captação de significados, compreensão, capacidade de explicar e de aplicar o conhecimento para resolver situações-problema).

Construção da proposta

Para a construção das propostas utilizadas pela equipe do PIBID – Física da UFJF foram levados em conta os seguintes objetivos específicos:

- Tanto os licenciandos bem como os estudantes de Física de uma maneira geral, possam perceber a importância de desenvolver seus conhecimentos científicos não apenas de forma puramente mecânica ou memorizada.
- Os alunos possam contextualizar o conteúdo científico para a aplicação não somente em questões de pesquisa envolvendo ciência e tecnologia, mas também desenvolvendo uma visão humanística a fim de poderem, efetivamente, participar e contribuir para a construção de uma sociedade alicerçada nos aspectos social, político e educacional.

- O professor orientador, os professores supervisores e os licenciandos possam enfrentar, em parceria, o saudável desafio de promover a investigação, a contextualização, e, por conseguinte, o exercício da busca do entendimento das transformações sofridas por determinado elemento do conhecimento ao sair do ambiente científico até se tornar elemento ou objeto de ensino, a transposição didática.
- Haja discussão e reflexão sobre situações de aplicação do conteúdo científico, bem como desenvolvimento de experimentos para o exercício da ligação teoria-prática. Espera-se que assim o conhecimento do aluno, tanto do ensino médio como o do ensino superior, tenda a se tornar mais significativo, pois é fato conhecido que o conteúdo vivenciado assim é, em geral, mais duradouro que aquele simplesmente memorizado.

Em encontros que acontecem semanalmente, os participantes do projeto planejam, analisam e executam as atividades que serão aplicadas com os alunos das escolas participantes, além de avaliar a melhor estratégia para o desenvolvimento delas. Posteriormente, após a adequação das atividades, estas são levadas às escolas para aplicação efetiva. Os graduandos bolsistas do projeto participam das aplicações nas escolas e fazem o trabalho de avaliação das atividades realizadas com o intuito de colaborar para ações de aperfeiçoamento de aplicação delas.

Estratégias de articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os conhecimentos da área de Física

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma das propostas da BNCC para o Ensino Médio consiste na ampliação do processo investigativo, por parte dos estudantes, já desenvolvido no Ensino Fundamental com base em análises quantitativas, avaliação e na comparação de modelos explicativos. Além disso, é esperado que os estudantes desenvolvam habilidades que promovam o engajamento deles na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, além do domínio de linguagens específicas, permitindo que possam analisar fenômenos e processos do cotidiano, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, o estudante poderá ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como desenvolver sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções

e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais. Ainda, segundo a BNCC:

A contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais. Na BNCC, portanto, propõe-se também discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. (BRASIL, 2017, p. 549)

Na prática do dia a dia das escolas ainda prevalecem listas de conteúdos tradicionais, que contemplam toda a Física Clássica e, apesar do discurso, o foco não é na construção social e histórica do conhecimento, na diversidade e na interdisciplinaridade. Nesse contexto, os maiores prejudicados são os alunos que estudam, no máximo, duas horas/aulas semanais de Física. Como protagonistas da formação de profissionais que realmente efetivarão na escola um currículo na área de Ciências da Natureza, nós, do PIBID - Física UFJF, temos que levar à reflexão esta realidade e nos organizarmos com relação a ela para não correr o risco de permanecermos como espectadores ou mero aplicadores de políticas públicas. Por isso, a proposta do projeto passa também pela ampliação das discussões, pesquisas e atuações para as questões curriculares e sobre políticas públicas no ensino de Ciências, com foco numa análise realística das condições de trabalho em todos os aspectos, com intuito de ajudar na busca de soluções e na sobrevivência da educação pública.

Estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos/as licenciandos/as na/s escola/s;

Conforme previsto no edital da CAPES Nº 2 de 2020 – PIBID e de acordo com o Projeto Institucional, após a definição dos objetivos, baseando-se também em experiências adquiridas em projetos anteriores, as ações já executadas por todos os envolvidos - a coordenação, os orientadores, supervisores e bolsistas - foram:

- Apresentação dos bolsistas aos supervisores e discussão das normas da escola.

- Oficinas coordenadas pelo coordenador de área para capacitação dos bolsistas e professores supervisores, além de discutir sobre as dificuldades associadas ao ensino de Física na educação básica. Também foram utilizados alguns resultados de pesquisas em ensino de Física para subsidiar as ações de aplicação da metodologia proposta.
- Aplicação de um questionário para os alunos das escolas envolvidas de modo a coletar dados que possam subsidiar adequações e aperfeiçoamentos na utilização do método a ser implementado.
- Apresentação dos bolsistas aos estudantes da escola.

Além das práticas já realizadas, o PIBID Física - UFJF, ao longo do projeto, vem promovendo reuniões semanais entre o coordenador de área, os professores supervisores e os discentes bolsistas para discussão das atividades previstas, onde estas são planejadas, analisadas, executadas e avaliadas. Essa dinâmica de atuação promove diversas situações - teóricas e experimentais - com distintas características de contextualização, transposição didática e demais desdobramentos, permitindo que haja a inserção dos bolsistas no processo de ação e reflexão docente, promovendo o entrosamento destes com a equipe de orientação e as escolas, e sua atuação no ambiente escolar como um todo. Os professores supervisores participam dessas reuniões com a finalidade de acompanharem o processo de atuação dos licenciandos e a evolução da aplicação das metas do projeto, além de orientar e auxiliar na elaboração das atividades a serem desenvolvidas e aplicadas na escola.

No decorrer do projeto os licenciandos são estimulados a participarem de atividades diversas nas escolas participantes, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, conselhos de pais, participação na organização de Feiras de Ciências ou mesmo como agentes ativos no processo de criação das mesmas onde elas ainda não existirem etc. Também participam ativamente das atividades desenvolvidas na sala de aula, sob a supervisão e orientação do professor supervisor e do coordenador de área, após acordo entre a equipe de orientação e os licenciandos, visando à aplicação de ações previamente planejadas durante as reuniões de trabalho realizadas pelos participantes do projeto.

Desenvolvimento

O projeto é desenvolvido por bolsistas graduandos do curso de Licenciatura em Física da UFJF em conjunto com um supervisor, que é professor da escola participante, e sob a coordenação de um docente da UFJF. O trabalho é aplicado em escolas da rede pública de ensino e contempla as três séries do ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas escolas da rede pública de ensino, do ponto de vista educacional, existe uma dificuldade de infraestrutura e é onde a maioria dos filhos das famílias menos favorecidas vão estudar, o que pode resultar em um ensino/aprendizagem precário. Dentro de nosso subprojeto, questões relacionadas à realidade vivenciada pelos estudantes são levadas em consideração para a construção dos nossos produtos e definição das metodologias adotadas. Tais práticas foram/são implementadas após a realização de uma avaliação socioeconômica, feita por meio de uma pesquisa com os alunos, com o intuito de amenizar as deficiências e desigualdades impostas por essa realidade. Com base nas informações acerca do público alvo e da escolha de um processo metodológico adequado, todo o esforço despendido pela equipe é voltado para disseminar a verdadeira alfabetização científica juntamente com o sentimento de pertencimento, com relação aos conhecimentos científicos, entre essa camada da população.

A proposta de trabalho do PIBID - Física UFJF é desenvolvida em etapas. Primeiramente é feito um levantamento da realidade do público-alvo, buscando consolidar um quadro sobre o perfil dos alunos, suas interações na comunidade onde vivem, suas expectativas de vida, suas dificuldades de aprendizagem e como vislumbram o mundo onde se inserem, objetivando estabelecer parâmetros confiáveis que alimentem a equipe com argumentos e dados capazes de possibilitar uma intervenção de valor, tanto no processo educacional quanto no de construção da cidadania, resgatando a autoestima desses alunos, sem a qual qualquer intenção de capacitação formal esbarraria em grandes obstáculos.

A partir dessa análise a equipe passa a estudar os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista, discutindo os elementos da educação embasados na Aprendizagem Significativa de David Ausubel, de modo a construir uma proposta de ação, em sala de aula, que seja a mais próxima possível do considerado ideal, ou seja, capaz de operar mudanças

significativas tanto no comportamento quanto na capacidade de assimilação do novo conhecimento por parte dos alunos.

Finalmente, com as iniciativas expostas anteriormente já consolidadas, a equipe passa para a terceira etapa que consiste na construção de sequências didáticas nos eixos de atuação, ou seja, nos três anos do Ensino Médio. Paralelamente são estudados temas relacionados à educação, de forma a abastecer os bolsistas - professores e alunos - com informações que os habilitem, de forma mais segura, a desenvolverem o projeto com a qualidade que dele se espera.

Assim, são implementados encontros semanais entre o coordenador, os supervisores e os bolsistas, onde é realizado o planejamento das sequências didáticas, discutido como será a execução, além da análise das atividades já desenvolvidas com os alunos contemplados pelo projeto. Além desses encontros, também são desenvolvidos na escola, pelos bolsistas, a aplicação de atividades e a avaliação dos resultados delas. Estes mesmos bolsistas têm a oportunidade de atuarem no espaço da sala de aula, num módulo/aula, aplicando as atividades por eles planejadas. Os alunos-bolsistas são agrupados em três subequipes, uma para cada ano do ensino médio e da EJA.

Conforme preconizado por diversas propostas educacionais, é importante ter em conta que o ensino de Física deve contemplar questões de ordem socioeconômicas, sociopolíticas, intelectuais e culturais. Dessa maneira é possível inserir o aluno na cultura do seu tempo e, concomitantemente, prepará-lo para manusear aparelhos em suas atividades do cotidiano e/ou profissionais, promovendo uma alfabetização científica e tecnológica.

Norteando os trabalhos, as diretrizes estabelecidas dão conta de que é necessário desenvolver as competências cognitivas, práticas e sociais dos envolvidos no processo, além de favorecer a construção e explicação de diversos fenômenos, sejam eles de qual natureza forem, e habilitar o uso de artefatos tecnológicos de modo que venham contribuir para a aproximação com as coisas do cotidiano, de maneira contextualizada e interdisciplinar.

Portanto, tendo em vista todos estes argumentos, pensou-se na proposta como a que foi acima já apresentada, considerando ainda, como critérios para a seleção dos conteúdos, a descrição e explicação dos fenômenos físicos ligados ao cotidiano por meio da experimentação como forma de garantir a

aquisição confiável da assimilação de novos conceitos. Também, para os desdobramentos do projeto, são levados em consideração a busca por um conhecimento universal, a relação da Física com a cultura, com o ambiente e a ênfase nos aspectos tecnológicos e sociais.

Finalmente, a metodologia de projetos foi a proposta pedagógica escolhida de maneira a contribuir com a inter e a transdisciplinaridade, objetivando materializar a revolução da interatividade, com a mudança de foco da sala de aula do professor para o aluno, favorecendo a construção colaborativa de um processo de ensino-aprendizagem que seja eficiente e eficaz, quando o pretendido é a construção da cidadania com todos os envolvidos no projeto.

Para fazer o levantamento da realidade social, política, econômica, cultural e ambiental dos alunos contemplados pelo projeto foi aplicado um questionário⁹⁶ a todos eles. Os resultados colhidos com a aplicação do questionário, as impressões e opiniões, bem como dados e outras informações que venham a contribuir para a garantia de um trabalho eficiente e eficaz foram/são registrados pelos bolsistas - inclusive atas das reuniões - e farão parte dos relatórios a serem apresentados ao final do projeto.

PIBID – Física na pandemia

O PIBID – Física UFJF vem sendo desenvolvido desde o ano de 2009, mas em 2020 fomos surpreendidos pela pandemia que levou ao ensino remoto. Diante deste novo contexto houve a necessidade de uma reinvenção das práticas e a adaptar-se ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), que foi implementado nas escolas estaduais da rede pública da educação básica e profissional de Minas Gerais para cumprimento da carga horária mínima exigida. Dentre as diversas ferramentas disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o REANP, os Planos de Estudos Tutorados (PETs) passam a guiar todas as instruções nas escolas estaduais. Basicamente, os PETs são apostilas que contém conteúdo, questões e atividades escolares programadas, de forma auto instrucional, destinadas aos alunos e professores para que possam trabalhar os conteúdos curriculares ao longo do REANP.

96 https://docs.google.com/forms/d/1DHhovIQ2M5_AERONkYNNb6vf_zboIL6xXT7X4I-mWFBw/edit.

Para se adaptar a essa realidade, o PIBID – Física UFJF opta por gerar produtos que venham a complementar os PETs, embora procurando manter toda a proposta tradicionalmente adotada e exposta neste texto. Entretanto, foi necessário realizar uma profunda análise dos PETs, que inclusive balizam a avaliação dos estudantes, além de um estudo complementar a respeito do uso de tecnologias no ensino de Física (FERREIRA et al., 2020; VIDAL & MENEZES, 2019). Conhecendo a realidade das escolas públicas e toda a problemática que envolve o ensino de Ciências, além dos inúmeros obstáculos oriundos do ensino remoto, buscamos aplicar diferentes metodologias, desenvolvendo sequências didáticas baseadas em Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), que contemplem demonstração e investigação por meio de atividades com simuladores, experimentos e jogos, usando, também, redes sociais e outras ferramentas multimidiáticas.

Após a aplicação do questionário socioeconômico e da análise dos resultados, optou-se por utilizar o Instagram⁹⁷ e YouTube⁹⁸ como ferramentas complementares para reunir e divulgar parte dos materiais produzidos. Optou-se também pela criação de vídeos de curta duração para apresentar simulações e experimentos que compõem as sequências didáticas. A ideia é montarmos uma página em diferentes redes sociais para expor os nossos conteúdos. Acreditamos que dessa maneira podemos reunir os materiais correspondentes aos três anos do Ensino Médio, além de alcançar um número maior de alunos. O que acontece, porém, é que reunindo todo o conteúdo dos três anos do ensino médio em um só lugar, corremos o risco de gerar confusão por parte dos alunos de cada ano que buscam somente os materiais de suas respectivas turmas. Para resolver tal problemática foram criadas características padrões para cada um dos respectivos anos e, além disso, dias específicos para as postagens direcionadas a cada um deles.

Todas as sequências didáticas, juntamente com os produtos que as compõem, são organizadas conforme a série correspondente e ficam disponíveis em um *site*⁹⁹ para facilitar sua busca e utilização pelos professores. Vale

97 Página inicial. Instagram:@pibid.patrus.fisica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLAsal7BB7P/>.

98 Pibid Física Patrus, c2021. Página inicial. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCPHbMKjyI7Nrw_tQ6I8HCjA.

99 PIBID_Física_Patrus, c2021. Página inicial. Disponível em: <https://sites.google.com/view/pibidfisicapatrus/in%C3%ADcio?authuser=0>.

mencionar que o *site* é fruto do trabalho conjunto de todos os envolvidos no programa do PIBID - Física UFJF.

Também foram realizados eventos *on-line* em ambas as escolas assistidas pelo programa do PIBIDI Física - UFJF. A figura abaixo (Figura 01) mostra a arte com a programação de um dos eventos.



Figura 01: Programação de um dos eventos que ocorreu no ano de 2020 de forma *on-line*. Fonte: Arquivo pessoal.

A realização desse tipo de evento foi uma das maneiras que encontramos para inserir os alunos-bolsistas na escola no contexto do REANP. Também foi uma forma de aproximar todos os envolvidos - professor coordenador, professor supervisor, alunos-bolsistas e os alunos das escolas assistidas - e divulgar o trabalho a ser desenvolvido, assim como os objetivos e metas que o programa almeja alcançar.

Exemplos de Produtos aplicados:

Nesta seção são transcritos relatos de produtos que já foram aplicados em projetos anteriores - a) “Estudo experimental do Movimento Uniformemente Variado” e b) “Calorímetro da Castanha”- para exemplificar.

a) ESTUDO EXPERIMENTAL DO MOVIMENTO RETILÍNEO UNIFORMEMENTE VARIADO – 1º ANO ENSINO MÉDIO

Ao começar a matéria decidimos abordar o conteúdo exemplificando a descoberta do movimento retilíneo uniformemente variado (ou MRUV). Tendo conhecimento de uma aceleração que nos mantém no chão, um experimento usando um plano inclinado foi usado e, apesar de não ter uma aproximação de valores muito grande, traduziu-se na função horária do MRUV:

$$S = S_0 + V_0T + AT^2/2$$

Uma vez que tínhamos como objetivo deixar os alunos perceberem a relação entre aceleração, espaço e tempo, adaptamos o experimento de forma que fosse possível notar que a distância percorrida crescia proporcionalmente com o quadrado do tempo. Usamos uma corda de náilon e um molho de chaves para ser o trajeto e móvel, respectivamente. Para marcar a posição e o tempo durante o trajeto realizado, a trajetória foi delimitada com o auxílio de pregadores de roupa, no total de três, e o tempo coletado por meio de um cronômetro que era acionado quando o molho de chaves passava pelas marcações. Como adotamos o início da corda como ponto inicial, S_0 era 0, e por soltarmos a mesma enquanto parada, V_0 também era zero. A função horária tinha os aspectos da função de uma queda livre:

$$S = AT^2/2$$

Para que o experimento desse certo, a distância entre os três pregadores e o ponto inicial deveria crescer ao quadrado do tempo, então, para o segundo pregador, a distância seria quatro vezes a distância do primeiro, já para o terceiro, nove vezes. Separamos a turma em grupos de 5 alunos e distribuímos uma corda de três metros e três pregadores para cada grupo. Quando ninguém do grupo tinha alguma chave para colocar na corda usávamos das nossas. Os pregadores foram posicionados a 30cm do início da corda, a 120cm e o último a 270cm. Instruímos que eles mantivessem a mesma inclinação durante todos os testes e que a mesma pessoa usasse o cronômetro, diminuindo a variação de tempo entre um lançamento e outro e a variação da aceleração. Com dois tempos para cada pregador, os alunos haviam tirado média dos tempos e usado a mesma para encontrar a aceleração a qual o pregador estava adquirindo

por descer a corda. Ao final, foram feitos gráficos $V \times T$ e $S \times T$ para perceber a mudança no padrão entre o movimento uniforme e o uniformemente variado.

b) CALORÍMETRO DA CASTANHA – 2º ANO ENSINO MÉDIO

Este trabalho busca facilitar o entendimento dos alunos de conceitos de calor latente, calor sensível e curva de aquecimento, por meio de uma metodologia de aprendizagem ativa. O objetivo é que os alunos de uma turma do segundo ano do ensino médio sejam capazes de entender os conceitos relacionados à calorimetria de forma didática e facilmente visualizável.

A castanha é um alimento altamente calórico e, por meio do aquecimento dela, é possível analisar fatores relacionados à calorimetria e entender a relação direta entre caloria de alimentos e energia calorífica, pois ambos os conceitos são tratados como elementos separados em sala de aula, no entanto, estão presentes em nosso cotidiano e relacionam-se ao mesmo conceito.

Em ambientes laboratoriais há equipamentos que podem ser utilizados para medições com precisão e testes mais elaborados para o desenvolvimento, no entanto, devido às limitações das escolas e principalmente a necessidade de simplificação para facilitar o entendimento dos alunos, são utilizados materiais fáceis de serem encontrados, que são: a castanha, gelo e uma lata que permita ser incendiada para oferecer calor à castanha.

Para a realização do experimento foi utilizada uma lata com fogo embaixo de uma estrutura para apoio à castanha e acima um bloco de gelo. O calor proveniente da chama realiza a queima da castanha e derretimento do gelo ao mesmo tempo, sendo possível observar dois fenômenos que são: o calor sensível recebido pela castanha e o calor latente que realiza a mudança de estado do gelo para água. Após certo tempo, a castanha queima totalmente e parte do gelo transforma-se em água. Percebe-se que a quantidade de calor utilizada para o aquecimento da castanha é equivalente ao calor latente utilizado para transformar a massa de gelo que se tornou água.

A sala foi dividida em grupos de 5 alunos e distribuí-se os materiais necessários. Calor é medido em calorias e uma caloria é a quantidade de calor necessária para aumentar a temperatura de 1g de água em 1°C. O calor necessário para derreter 1g de gelo em água a 0°C é conhecido como calor de fusão e seu valor é de 80 cal/g para a água. A densidade da água é 1 g/cm³, então se

sabe que o volume da água em mL será igual ao seu peso em g. O calor produzido pela queima da castanha é calculado pela equação:

$Q_{castanha} = m_{\text{água}} \cdot L$, onde L é o calor latente da água que vale 80 cal/g

Desta forma é possível ilustrar didaticamente os conceitos de calorimetria e a maneira de como calcular a quantidade de calorias de um alimento.

Considerações finais

Essa experiência certamente vem possibilitando o registro de informações fundamentais a respeito do ensino de Física para os alunos do ensino médio e, fundamentalmente, na atuação e desenvolvimento pedagógico dos licenciandos, o que orienta o próprio Departamento de Física em suas ações com relação ao curso de Licenciatura em Física, possibilitando contribuições para a elaboração de currículos mais eficazes voltados para a formação inicial de professores.

Salientamos o desafio de contribuir para a sugestão de estratégias de melhorias voltadas para a formação inicial de licenciandos, levando em consideração a realidade das escolas. Essa realidade, sabemos, é bem adversa, pois os professores das escolas da rede pública de ensino enfrentam várias dificuldades, tais como números reduzidos de horas-aula de Física, problemas sociais que pode levar a um delicado relacionamento professor-aluno, levando por este e outros motivos ao desinteresse dos alunos pela disciplina, com um conseqüente comportamento não muito favorável ao aprendizado. Assim, este relacionamento direto Universidade/Escola permite que busquemos soluções conjuntas que sejam testadas e, portanto, promissoras para a melhoria da formação inicial do futuro professor.

Com as ações conjuntas entre os supervisores do projeto na escola, os discentes e coordenadores de área docentes da UFJF, se constrói uma visão bastante pragmática das possibilidades de desenvolvimento dessas metodologias para poderem ser aplicadas no Ensino Médio. Esperamos estar propiciando aos discentes do curso de Licenciatura em Física da UFJF uma importante experiência do ensino de Física nas escolas de nível médio de Juiz de Fora e região. Os discentes da UFJF estarão também se habituando a manusear e aplicar experimentos, em sua maior parte, de baixo custo aos alunos da rede pública de ensino, dentro de uma perspectiva criada a partir da própria experiência dos

professores supervisores que já atuam nas escolas e, assim, estaremos criando um contingente de futuros professores que estarão capacitados para aplicar metodologias de ensino alternativas ao modelo tradicional nas escolas quando estiverem lecionando.

Certamente existe uma possibilidade razoável de que os resultados do projeto poderão influenciar as decisões futuras com relação aos cursos de Licenciatura em Física da UFJF. Por outro lado, esperamos estar despertando no grupo iniciativas de elaborar trabalhos de divulgação em eventos como simpósios, encontros e congressos, de modo a trocar experiências e aperfeiçoar conhecimentos na área de ensino de Ciências para a continuidade de ações e projetos similares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 387-404, dez. 2005.

CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL. **Mão na Massa CDCC/USP**, c2021. Página inicial. Disponível em: <https://cdcc.usp.br/mao-na-massa/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas/RS: ISSN Eletrônico, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FONDATION DE COOPÉRATION SCIENTIFIQUE POUR L'ÉDUCATION À LA SCIENCE. **La main à la pâte**, c2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.fondation-lamap.org/>. Acesso em 08 jul. 2021.

McDERMOTT, L. C., SHAFFER, P. S., ROSENQUIST, M. L. *Physics by inquiry*. New York: John Wiley, 1995. v.1.

McDERMOTT, L. C., SHAFFER, P. S., ROSENQUIST, M. L. *Physics by inquiry*. New York: John Wiley, 1996. v.2.

McDERMOTT, Lillian C.; SHAFFER, Peter S. *Tutorials in Introductory Physics and Homework Manual Package*. University of Washington: Prentice Hall, 1997, v.1.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Didática Geral*. São Paulo: Didática geral. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 2012, 2ª Ed.

AUSUBEL, David Paul. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton; 1963.

MOREIRA, Marco Antonio; PALMERO, María Luz Rodríguez; SAHELICES, María Concesa Caballero Sahelices. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Inf. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, 1997, Burgos/España: Universidad de Burgos/Servicio de Publicaciones, 1997. p. 17-45. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12305>. Acesso em 28 ago. 2021.

MOREIRA, Marco A. (2006). UNIDADES DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS – UEPS* Potentially Meaningful Teaching Units – PMTU. Instituto de Física – UFRGS -Porto Alegre-RS. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/UEPSport.pdf>. Acesso em 28 ago. 2021.

FERREIRA, Marcello; SILVA FILHO, Olavo L.; MOREIRA, Marco Antônio; FRANZ, Gustavo B.; PORTUGAL, Khalil O.; NOGUEIRA, Danielle X. P. Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 42, e20200057, p. 1-13, 2020.

VIDAL, Natalia Ferreira; MENEZES, Paulo Henrique Dias. Laboratório Real X Laboratório Virtual: possibilidades e limitações destes recursos em uma atividade investigativa para o ensino de eletrodinâmica. *A Física na Escola*, Sociedade Brasileira de Física, v. 17, n. 2, p. 54-58, out., 2019.

Indução profissional na residência docente: como firmar-se professor na fase da exploração profissional

*Cristimara Rodrigues de Castilho*¹⁰⁰
*Margareth Conceição Pereira*¹⁰¹

Introdução

Este capítulo se dedica a abordar a prática docente realizada no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, implementado no Colégio de Aplicação João XXIII por uma professora residente de matemática.

Para Nóvoa (2017), há uma necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional, que atue no fosso que pode se instaurar como sentimento de insatisfação principalmente nos primeiros três anos de prática docente, quando se confronta as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores.

Com um enfoque na primeira pessoa, busco com esta escrita responder à pergunta: **Como eu aprendi a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professora no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora?**, entendendo que o processo de formação profissional do professor é contínuo.

Usando como referencial teórico a primeira fase da carreira docente, dividida de acordo com os anos de trabalho do professor(a) de Huberman

100 Mestra em Educação Matemática e atualmente Residente Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: cristimaracastilho@hotmail.com

101 Doutora em Educação pela Universidade Federal em Juiz de Fora, professora de matemática no Colégio de Aplicação João XXIII. E-mail: margocpereira@gmail.com

(1995) e as cinco posições para uma formação profissional de professores de Nóvoa (2017), discuto a formação profissional do professor de matemática a partir de um enfoque metodológico narrativo das minhas práticas docentes vividas em codocência neste programa.

Este capítulo foi dividido em quatro seções: “Formação em primeira pessoa”, onde aponto a minha história de vida e como chego à carreira de professora; “O Programa de Residência Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora”, onde descrevo as intencionalidades do programa e como eu o vivenciei; “Formação de professores” onde aponto para este campo extenso na literatura e seleciono a fase do início de carreira para discutir; “Codocência” onde trago definições sobre o termo e por fim, “Ser, Sentir, Agir, Conhecer e Intervir como professora” onde apresento todos ganhos que tive neste programa, respondendo a pergunta que norteia este texto.

Ao fim da escrita, trago as “Considerações Finais” endossando uma defesa pela universidade, pela escola pública e pelo Programa de Residência Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Formação em primeira pessoa

Falar da formação de professor em primeira pessoa, tem sido um posicionamento político na área da educação. Neste capítulo, adotei tal posicionamento, entendendo que “a pessoa que mais sabe de uma trajetória, é a pessoa que viveu” (HUBERMAN, 1995, p. 55).

Concluí a licenciatura em matemática em dezembro de 2017, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, depois de cinco anos cursando a graduação. Sempre vivi em um bairro periférico, na cidade de Juiz de Fora e, por ser de uma família muito simples, nunca conheci, dentro do seio familiar, alguém que tivesse cursado uma faculdade. Assim, por frequentar a Escola Municipal Padre Wilson, durante todo o ensino fundamental, meu contato diário com uma pessoa formada por uma faculdade foi com meus professores e professoras. Sempre admirei a profissão e, desde sempre, quis ser professora. No entanto, meu conhecimento sobre a docência se dava de um lugar de aluna, numa realidade em que até o ensino médio eu não sabia como seria possível me formar professora.

Quando chego ao segundo ano do ensino médio, descubro por meio de uma professora de física, que para ser professora de matemática, eu deveria prestar seleção para cursar uma faculdade. Morando há cerca de 30 quilômetros de distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, e principalmente pelo abismo social entre a zona norte que eu habitava e a zona sul onde ficava a universidade, pensei que não seria possível me formar professora de matemática.

Acabei me inserindo no mercado de trabalho com apenas 16 anos de idade, quando ainda estava no terceiro ano do ensino médio. Naquele ano, cheguei a cursar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, mais por uma ideia de fazer o que todos os meus colegas estavam fazendo do que por realmente tentar entrar na universidade. Falo isso, pois não pude fazer o exame de vestibular na UFJF, onde o ENEM representava a primeira fase da seleção, a qual inclusive tivera sido aprovada. A gerente da loja em que eu trabalhava não me permitiu fazer o vestibular, dizendo que além de faltar ao dia de serviço, o que seria prejudicial, não poderia cursar a faculdade de qualquer forma, uma vez que: “Ou você estuda ou você trabalha, aqui ninguém estuda, pois podemos mudar o seu horário, você precisa estar disponível”.¹⁰²

No mesmo mês em que a gerente falou comigo “ou você estuda ou você trabalha”, fui obrigada a ficar trabalhando no estoque após o expediente. Falo que fui obrigada, pois era uma hora extra sem chance de escolha. O expediente terminava às 20h e ficamos trabalhando no estoque até próximo à meia noite, em uma semana anterior ao Natal do ano de 2010. Como o estoque era muito pequeno, eu e minhas colegas de trabalho suamos muito e, por esse motivo, quando saí da loja para voltar para casa, como estava chovendo, fiquei doente. Por morar em Igrejinha¹⁰³, não havia mais ônibus para voltar para casa, no que acabei pegando um ônibus até o bairro de Benfica, que fica há vinte minutos de carro da minha casa, para então pensar no que fazer. Como já destaquei, minha família sempre foi muito humilde, não tínhamos carro, e dependíamos do transporte público. Chegando em Benfica, parei em um bar, em um local com movimentação de pessoas para me sentir segura. Depois de alguns minutos, passou um ônibus, que passava na BR 267, próximo da minha casa, e eu

102 Fala da gerente da loja que trabalhei em 2010, à época menor de idade, mas de carteira assinada.

103 O bairro Igrejinha, localizado na zona norte da cidade de Juiz de Fora, fica a 30 quilômetros do centro. Assistido, à época, por uma linha de ônibus que circulava de hora em hora, tendo o último horário às 23 horas saindo do centro.

peguei, agradecida. Quando desci na BR 267, ainda tive que andar por cerca de 20 minutos a pé até finalmente chegar em casa. Esse trajeto foi feito embaixo de chuva, o que agravou a minha situação.

Neste dia, mesmo com as condições de humildade da minha família, minha mãe, que havia assinado autorizando que eu trabalhasse (uma vez que eu ainda tinha 17 anos no fim de 2010), tomou as rédeas da situação e disse que eu não voltaria mais a trabalhar. Logo no outro dia, acordei doente e fiquei uma semana em casa, de atestado, com faringite e sinusite. Acabei sendo demitida, por conta de ter apresentado o atestado médico no período de Natal, uma época que o comércio tem muita demanda e eu estava doente.

No outro ano, sem saber ainda o que faria da vida, encontrei aquela professora de física na rua, por um acaso, ou por uma providência do destino, e ela insistiu em falar do meu sonho de ser professora. Anos depois, lendo alguns referenciais teóricos na formação de professores, encontrei essa fala do pesquisador Lee Shulman¹⁰⁴, que muito diz sobre a prática desta professora de física na minha vida:

O meu argumento é que para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade do ensino implica também um compromisso ético e moral [...] Os professores que possuem essa integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam. (SHULMAN, 2003)

Essa professora, a qual posso dizer seu nome, Luzia, viu um acidente e não pôde continuar, parou e me ajudou.

Logo após esse encontro, arrumei outro emprego, desta vez como secretária, em um curso de idiomas, e minha patroa conseguiu uma bolsa de 50% em um curso preparatório para vestibular na cidade, quando soube da minha vontade. Concomitantemente com o trabalho, fiz este curso e prestei vestibular no fim do ano, sendo aprovada na UFJF para cursar a tão esperada Licenciatura em Matemática.

104 Lee S. Shulman é um psicólogo educacional americano. Ele fez contribuições notáveis para o estudo do ensino, avaliação do ensino e os campos da medicina, ciências e matemática.

Mas por qual motivo trago essa trajetória anterior à minha formação em um texto que tem como objetivo discutir a minha formação de professora de matemática? Pois esse caminho, árduo, constitui diretamente o meu caminho dentro dessa universidade que me proporcionou uma formação no nível de graduação, de mestrado e de especialização. Assim, decido por contextualizar o leitor, do meu lugar de fala, trazendo todas as mazelas de uma sociedade pensada para reproduzir padrões, que raramente abre possibilidades de mudanças nas esferas sociais. Essas reproduções, muitas vezes, se materializam pela escola, nesta escola baseada na transmissão de conhecimento pronto que serve a algum interesse não declarado, pois necessariamente visa formar indivíduos para exercer funções sociais ou profissionais que não são escolhidas por eles próprios e de quais, em geral, nem tomam conhecimento (GIRALDO; FERNANDES, 2019).

Quando decidi prestar a seleção para o ingresso no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, implementado no Colégio de Aplicação João XXIII, já tinha trabalhado por dois anos na rede estadual de Minas Gerais, como designada¹⁰⁵, em um total de 4 escolas. Assim, já havia começado a minha indução profissional, de uma forma muito solitária em março de 2018, logo após estar formada em Licenciatura em Matemática, cursando, concomitantemente o mestrado profissional em Educação Matemática na Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa decisão, tudo tem a ver com o meu sentimento de solidão na escola, vivenciado nos anos de 2018 e 2019. Ao fim de 2019, a partir da qualificação do mestrado, minha pesquisa apontava para a formação de professores de matemática. Em um evento nessa mesma época, o Encontro Brasileiro de Pós-graduandos em Educação Matemática em São Paulo, a professora Celi Espasandin Lopes¹⁰⁶, ministrando uma palestra sobre um projeto na escola básica com seus orientandos de mestrado e doutorado, fala: “Eu tenho trinta e um anos de sala de aula, mas sempre que eu entro na sala de aula da escola básica eu sinto que ainda não estou pronta. Sinto isso pois não sei o que vai acontecer.” Aquela fala

105 No Estado de Minas Gerais, os professores que ainda não são efetivos passam por um processo de contratação para trabalhar nas escolas estaduais e, quando contratados, são chamados de designados.

106 Atualmente é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Pesquisadora na área de formação de professores na Educação Estatística.

me emociona, pois vinha me sentindo culpada por ser uma professora ainda em construção, uma professora que hoje sei que é inconclusa (FREIRE, 2005).

De acordo com Paulo Freire, em *A pedagogia do Oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 68), assim, entendo que dentro do Programa de Residência Docente, discutir formação de professores tem sido muito rico, de muito aprendizado, em ambientes de ensino, pesquisa, extensão e, principalmente na minha formação continuada, me constituindo como professora.

O Programa de Residência Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora

O Programa de Residência Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII é pioneiro no país, pela forma com que foi estruturado. Configura-se como um espaço de formação continuada, para docentes que tenham concluído a licenciatura há no máximo três anos, visando inserir o professor em início de carreira na escola de modo a discutir todas as dimensões desta inserção. A proposta de trabalho do programa foi pensada em três frentes de atuação para o cumprimento da carga horária estabelecida na resolução nº 138/2018 (CONGRAD, 2018): docência, administrativo-pedagógica e produção acadêmica. Ao fim do processo, o residente docente apresenta o seu Trabalho de Formação Docente, visando a obtenção do certificado de Especialização *Latu Sensu* em Residência Docente.

Dentro deste programa, que encaminha para a finalização, vivenciei e vivencio várias frentes de atuação: ensino, pesquisa, extensão, gestão, cultura, movimentos, encontros. Mas todas essas vivências, foram em um contexto pandêmico, assim, são novas não apenas para mim enquanto professora em formação continuada, mas também enquanto ser humano, vivenciando diversos desafios, principalmente nos modos de conceber a escola. Também é novo para os professores que estão no colégio, sinto que estamos juntos construindo muitas coisas do zero, me sinto parte desse passo tão importante dado pelo corpo docente do Colégio de Aplicação João XXIII.

Nesta residência, pude acompanhar no ano letivo de 2020 no Ensino Remoto Emergencial¹⁰⁷, as três turmas de sextos anos com o professor Luiz Antônio. O modo de fala com os alunos, os exercícios preparados, a participação ativa dos meninos e meninas era um suspiro em meio à tela fria. Planejamos aulas, criamos materiais, criamos apresentações, usamos animações, tudo para trazer os alunos mais para perto de uma aula, que agora era nova para nós dois e para todos os alunos. No ensino fundamental participei de reuniões com a coordenação, conselhos de classe, e pude perceber como no João XXIII o segmento Fundamental II e o Ensino Médio se configuram como pólos distantes por conta das suas especificidades, embora alguns professores sejam os mesmos, atuando nos dois segmentos.

Nas três turmas de segundos anos do ensino médio, atuei em pé de igualdade com a professora Margareth. Fomos nos formando juntas, fui olhando para questões que ela apontava com naturalidade no que dizia respeito ao ensino da Matemática, às minúcias de cada conteúdo, coisas que foram apreendidas ano após ano, e que só uma experiência de carreira é capaz de proporcionar. Por ser também diretora de ensino, pude vivenciar experiências de gestão pela proximidade a qual nos mantemos nesse período.

Já nas três turmas dos terceiros anos do ensino médio, a experiência de codocência foi com a Camila, professora da escola, que em dezembro saiu de licença maternidade. Por uma questão de não chegada de um substituto, fiquei com os alunos dos terceiros anos, tomando a frente das turmas. Pude planejar, criar e aplicar aulas com eles, usando variadas tecnologias para o desenvolvimento de questões, muitas voltadas para o Programa de Ingresso Seletivo Misto, o Pism da UFJF. Usamos fotos, o software GeoGebra, apresentações em PowerPoint, até escritos com o *mouse*, foi uma habilidade que desenvolvi neste período. Entendo que:

[...] professores, com uso de diferentes ferramentas, como o giz e a lousa, conseguem contribuir para o processo de aprendizagem

107 O Ensino Remoto Emergencial foi adotado no Colégio de Aplicação João XXIII, com o objetivo de salvar vidas, perante a necessidade de distanciamento social vivida durante a pandemia de coronavírus. Uma plataforma foi adotada, adaptada e constantemente atualizada e discutida, para que alunos e professores pudessem manter um contato tanto assíncrono quanto síncrono. Resolução do Ensino Remoto Emergencial 27/2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/2020-2/>

matemática do sujeito. Isso nos leva a refletir sobre: não são as ferramentas, por si só, responsáveis por essa aprendizagem, é preciso, sobretudo, que o professor domine o conteúdo a ser ensinado para assim circular mais tranquilamente pelo processo de ensino. (JÚNIOR, PASSOS, 2016, p. 53)

Acompanhando o ensino médio de perto, me envolvi em todas as reuniões, utilizando de todo o espaço aberto pela coordenação para a minha participação. Mantive-me ativa nesse processo, entendendo a importância das discussões semanais feitas nas reuniões para orientação do trabalho, visando uma unicidade de escola para os alunos.

Ainda tive a oportunidade de ser integrante do Setor de Educação Especial, recentemente criado na escola, com reuniões que vêm sendo desenvolvidas quinzenalmente. Pensar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, atrelando teoria à prática, com alunos reais, *“Com o real, aqui e agora pulsando na minha frente”*¹⁰⁸, foi de uma riqueza ímpar. Vivenciei também o trabalho direto com uma estudante com necessidades educacionais especiais, que suscitaram conhecer a trajetória da aluna, repensar as estratégias e fazer as adaptações curriculares necessárias à promoção da aprendizagem. Essa vivência deu-se também em codocência com a professora Margareth, com uma estudante do segundo ano.

Atrelado a toda essa formação de ensino e gestão, estava a especialização, pensando a pesquisa e extensão na minha formação. Escrevi muitos registros da minha experiência, pude dar lugar à uma forma autoral de escrita, que trago para este texto, onde posso compartilhar a minha formação profissional dentro deste programa tão rico.

Já no ano letivo de 2021, pude vivenciar os sextos anos com o professor Flávio. Como já estamos no Ensino Remoto Emergencial (ERE) pelo segundo ano letivo, os alunos são muito participativos, com mais de 95% de frequência nos momentos síncronos. Nos encontramos na plataforma *Google Meet*, e muitos deles ligam suas câmeras e seus áudios constantemente. Junto ao professor, pude vivenciar um modo de trabalho que leva em conta notícias reais, leitura atenta e minuciosa de pequenos fragmentos de reportagens, para, a partir deles, trabalhar o ensino de matemática. Ainda neste ano letivo de

108 Fala da professora Letícia, coordenadora do grupo.

2021, vivenciei o terceiro ano do ensino médio, com os alunos que haviam estado comigo e com a professora Margareth no segundo ano em 2020. Nestas três turmas, atuo com o professor Luiz, em regime de codocência. Planejamos juntos tudo que diz respeito às aulas, e tenho um contato direto com os alunos, uma vez que ainda sou uma referência para eles, do ano anterior.

Ao fim da vivência deste processo dentro do programa de residência docente, me identifico como uma professora inconclusa (FREIRE, 2005), sempre em vias de fazer-se (CLARETO, SÁ, 2011), que está finalizando o período de Explanação da carreira acadêmica e docente em um local propício e com vistas à fase de Estabilização e Consolidação de um Repertório Pedagógico (HUBERMAN, 1995). É importante, no entanto, na proposta deste artigo, tratar da formação de professores, de como me encontro neste processo, o que farei no próximo tópico.

Formação de professores

Será que todos os professores passam pelas mesmas fases na carreira? As dificuldades no início de carreira serão as mesmas para todos os professores independente da geração a que pertencem? Acreditamos que não, é claro! Pessoas diferentes, são professores diferentes, em tempos diferentes.

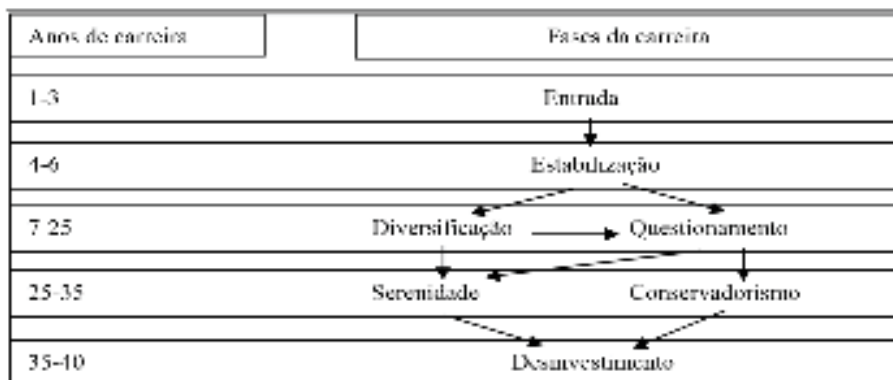
Huberman (1995), ao pesquisar sobre o ciclo de vida profissional do professor identifica tendências gerais. Essas tendências podem ser sequenciais, nem sempre ordenadas, e nem sempre o professor vive todas, ou se vive uma mais de uma vez.

Mas, antes de tentar elaborar respostas, voltemos às perguntas. O que seria um bom professor? Um professor que se sente formado, pronto para encarar as diversas facetas de uma sala de aula? Ou ainda, as diversas facetas de um momento histórico, como o vivenciado nos anos de 2020 e 2021, com o enfrentamento à pandemia de coronavírus. Haverá um tempo em que o professor se sentirá de certa forma “pronto”? Quais são os domínios de conteúdo, pedagógicos e até, por vezes, psicológicos que um professor precisa ter para exercer a profissão? São muitos questionamentos, e poderíamos tentar tecer uma resposta para todos eles, usando para tal empreitada uma base teórica solidificada, uma vez que o tema formação de professores é objeto de pesquisa

há anos, mas ainda assim, seriam “respostas fascinantes sem, todavia, serem definitivas” (HUBERMAN, 1995, p. 36).

Desse modo, neste contexto, vamos falar sobre a formação de professores, entendendo que o quê fizermos aqui será um fio condutor dentro de um campo que é extenso e aberto. Para tal, usarei as tendências identificadas por Huberman (1995), me identificando na primeira delas, dentro dos meus primeiros 3 anos de carreira, como mostrado na Figura 1.

Figura 1: Fases da Carreira Docente



Fonte: Huberman (1995, p.47).

Entendendo que a carreira de professor é um processo, identifique-me na fase de entrada na carreira, fazendo uma exploração de algumas possibilidades, verificando que algumas funcionam, outras não. Para Huberman (1995) é nesta fase que o professor vai passar por um estágio de sobrevivência e descoberta, pois vai ter um choque do real, onde vai contrastar suas ideias com a realidade cotidiana e, também desenvolverá um senso de responsabilidade para com a sua sala, seus alunos e seu programa. O autor aponta que o choque de realidade pode ser muito forte, assim, o que vai fazer o professor seguir em frente nesta primeira fase, será a responsabilidade e autonomia que ele experimentará, em uma posição nunca experimentada na sala de aula, a de professor.

Nóvoa (2017) também fala sobre esta primeira fase na carreira do professor, a qual ele chama de indução profissional. Segundo o autor, há a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional, uma vez que pode se instaurar um sentimento de insatisfação principalmente

nos primeiros três anos de prática docente, quando se confronta as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores.

Para Shulman (2003), são necessárias uma aprendizagem cognitiva, uma aprendizagem prática e uma aprendizagem moral para falar da especificidade da formação profissional docente. Assim, entendemos que,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 2013)

Para Nóvoa (2017) há de se pensar em três deslocamentos para a formação profissional de professores: um *continuum* profissional que se dá pela formação inicial, indução profissional e formação continuada; a matriz de uma formação profissional universitária e a definição da especificidade da formação profissional docente.

Assim, o professor poderá se posicionar enquanto um profissional, com uma formação que passa por um processo, que é deliberado, pensando e se afirmando um novo lugar institucional para a sua formação, um lugar na zona de fronteira entre a universidade e as escolas, que seja uma casa comum da formação e da profissão, visando uma produção da profissão professor, um imperativo de profissionalização e um plano de formação, afirmação e reconhecimento público, pois,

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz coletiva. (NÓVOA, 2017, p. 18)

Essa casa comum, se estabeleceu no Colégio de Aplicação João XXIII no meu processo de residência docente em conversa com a UFJF, e em um

trabalho que foi desenhado em codocência, um espaço próprio para a fase de exploração de Huberman (1995). Faz-se relevante conhecer e entender como trabalhamos em codocência, o que será apresentado a seguir.

Codocência

É muito comum observarmos na escola os professores compartilhando uma sala. Seja para refeições, descanso entre uma aula e outra e/ou um espaço de conversa sobre os alunos. Mas não é tão comum observarmos esses professores trabalhando juntos em um mesmo projeto, exceto em datas comemorativas, quando a escola se une em prol de um tema.

Essa profissão, embora tão dinâmica, é vivenciada de forma solitária por muitos professores, na elaboração das aulas, na correção de provas e tarefas, entre outras atividades (HARGREAVES, 1998). Na pandemia vivenciada nos anos de 2020 e 2021, essa solidão aumentou proporcionalmente à quantidade de trabalho.

Os professores ficaram em suas casas, envoltos em muitas reuniões para decidirem o que fazer com o modelo de escola até então conhecido e que, pelo distanciamento social, não poderia mais ser posto em prática. Neste contexto, percebe-se um trabalho colaborativo dos professores, com as coordenações das escolas, direção e famílias. Mas quando voltamos nossos olhares para a disciplina ministrada por aquele professor ou professora, a solidão, na maioria das vezes, volta a dominar. Como ensinar matemática no contexto remoto? Quais são os recursos tecnológicos que se fazem interessantes para o ensino e para a aprendizagem dos alunos? Todos esses questionamentos foram vividos, na grande maioria, sozinho pelos professores. Em algumas escolas, como aconteceu no Colégio de Aplicação João XXIII, os professores puderam contar com os departamentos e, neles, houve uma organização para tratar dessas discussões, no que concerne à disciplina.

O Departamento de Matemática do Colégio de Aplicação João XXIII, manteve seu grupo de estudos já existente, entre os professores de matemática, e se reunia semanalmente para discutir sobre o ensino de matemática na escola, no contexto do Ensino Remoto Emergencial nos anos de 2020 e 2021. Embora com essas reuniões, o desenvolvimento dos planos de aula de determinados anos escolares, ainda era feito por alguns professores de forma solitária.

Essa explanação que eu faço, é para que o leitor compreenda a dificuldade que é trabalhar de forma colaborativa no âmbito da sala de aula de matemática, mesmo em um colégio de aplicação, onde normalmente, as condições de trabalho se apresentam melhores que nos colégios estaduais e municipais, que para completar o salário, os professores precisam atuar em duas, ou até três escolas diferentes, o que só agrava a situação de solidão vivenciada no trabalho.

É oportuno ainda citar a uberização (VENCO, 2019) no trabalho docente, fazendo com que o professor passe de escola em escola, sem se vincular de fato a nenhuma delas, pelo pouco tempo de contrato que possui. Além desse estado de precariedade no trabalho do professor contratado, ainda se pode apontar para as condições físicas da escola, que algumas vezes, não possuem um ambiente onde os professores possam se organizar para trabalhar em colaboratividade.

No Brasil, pouco se tem de literatura sobre o ensino em codocência (TRACTENBERG, 2011). Em sua tese, Tractenberg (2011) fez uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o trabalho cooperativo, e chegou à conclusão de que existem muitos termos usados para designar tal trabalho e isso dificulta o entendimento, pois ainda não se tem em solo brasileiro, uma definição única e conhecida sobre o trabalho que une mais de um professor em sala de aula. Os termos encontrados por ele nas pesquisas bibliográficas que compuseram sua tese, que designavam de alguma forma a presença de mais de um professor em sala de aula trabalhando colaborativamente foram: *team teaching* (ensino em equipe), *interdisciplinary team teaching* (ensino interdisciplinar em equipe), *cooperative teaching* (ensino cooperativo) e *co-teaching* (co-ensino), sendo este último mais relacionado à educação especial (TRACTENBERG, 2011).

Assim, não aparece o termo codocência, o qual foi usado no meu trabalho na residência docente juntamente com os professores que me orientaram. Para os autores Janning e Cassiani (2015), “este deslocamento de nomes e a relação do co-ensino com a educação especial, podem formar pontos de deriva de sentidos ao jogar com a memória discursiva dos sujeitos que significam suas práticas.” (p. 4)

Desse modo, buscamos no trabalho de Chanmugan e Gerlach (2013) realizado sobre as práticas de professores do ensino superior nos Estados Unidos, uma definição para codocência, que os autores chamam de *co-teaching*: “um método de instrução que junta dois professores de *status* igual

para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados” (CHANMUGAN & GERLACH, 2013, p. 110). Esta definição se aproximou mais do trabalho que foi realizado durante este período de um ano no programa de residência docente por mim, juntamente com os professores que dividi a então “sala de aula” no Ensino Remoto Emergencial adotado no Colégio de Aplicação João XXIII.

A seguir, faço um retorno à pergunta que norteou toda a escrita deste texto, buscando desde o meu primeiro contato com a escola, ainda enquanto aluna, até os dias atuais, após atuar em regime de codocência no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, identificar como aprendi a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professora.

Ser, Sentir, Agir, Conhecer e Intervir como professora

O professor Antônio Nóvoa¹⁰⁹, que se dedica ao tema da formação de professores desde antes de 1987 quando publica sua tese, *O Tempo dos Professores*, sobre a formação de professores no século XIX e XX, defende que o professor deve assumir uma posição como professor e afirmar a profissão docente (NÓVOA, 2017). Nesta seção, vou me basear em Nóvoa (2017) para descrever as cinco posições para a minha formação profissional de professora.

Entendo que para ser professor, como já apontado no início deste texto na citação de Shulman (2003) não basta apenas dominar as mais novas técnicas, mas se trata de um compromisso ético e moral. Neste sentido, Nóvoa (2017) entende que o professor precisa ter uma disposição pessoal para ser professor, ele precisa desenvolver uma vida cultural e científica própria, partir de uma dimensão ética na profissão, e construir um *ethos* profissional, sempre levando em conta que está se preparando para agir em um ambiente de incerteza e imprevisibilidade, que é a sala de aula.

O nosso patrono da Educação no Brasil, Paulo Freire, ao escrever as *Primeiras Palavras* de seu livro “*A Pedagogia da Autonomia*” em 1996, já apontava veementemente para a posição ética do professor em seu trabalho docente

109 Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade.

quando dizia: “O trabalho científico do professor ou da professora deve coincidir com a sua retidão ética” (FREIRE, 2005, p. 18).

Assim, entendo que a predisposição que sempre habitou em mim, desde criança para ser uma professora de matemática, com a entrada na universidade, se tornou uma disposição pessoal, e foi assim que eu aprendi durante uma vida escolar, e logo depois uma vida acadêmica, a ser professora.

Mas quando enuncio esta seção, deixo claro que diria como aprendi a ser professora no Programa de Residência Docente, assim, chamo por Freire (2005) novamente, quando penso que a minha experiência de formação deve ser permanente. No Colégio de Aplicação João XXIII e na especialização que compõe o programa, aprendi a ser professora revisitando e por vezes, ativando, minhas memórias junto à professora Sônia Miranda, docente da faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao trabalhar conosco apresentando possibilidades de pesquisa por meio das memórias que constituem um professor, desde o seu tempo de aluno na escola, a professora nos instrumentalizou com elementos teóricos junto aos textos apresentados e discutidos, para uma formação docente atrelada à história de vida de cada residente.

A possibilidade que o Programa de Residência Docente me trouxe para pensar a minha formação em primeira pessoa, aberta às experiências, foi de uma importância ímpar no meu processo de aprender a ser uma professora.

Walter Benjamin¹¹⁰ em *O narrador* (1991), iniciou os primeiros movimentos para pensar o que seria a experiência. Para o autor, a experiência antes de tudo, é cada vez mais rara. Jorge Larrosa Bondiá¹¹¹ (2002), no clássico: *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, define “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2012, p. 21).

Dentro de um Programa de Residência Docente, que conta com a produção constante de subjetividade dos sujeitos, de movimentos de fazer-se constante enquanto professor, a experiência assume um papel de centralidade. Como dizia Guimarães Rosa¹¹², “O real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para gente e no meio da travessia” (1956, p. 52).

110 Walter Benjamin foi filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão. É considerado um dos maiores pensadores do século XX.

111 Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona.

112 João Guimarães Rosa foi um escritor, diplomata, romancista, contista e médico brasileiro, considerado por muitos o maior escritor brasileiro do século XX e um dos maiores de todos os tempos.

A travessia. Esse lugar no meio, no encontro, no indefinido, mas no movimento. Este lugar pôde ser experienciado no Programa de Residência Docente, dando origem, ou rememorando, o sujeito da experiência.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2012, p. 19).

Olhar para o já dado como conhecido, e deixar-se perder na travessia. Deixar o tempo das perguntas de José Saramago acontecer e, assim, poder chegar ao saber da experiência, que é o que se “adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Dessa forma, por meio da experiência, aprendi a ser professora em um processo de constante movimento, que continua, e continuará uma vida toda na profissão, mesmo que mudando de fases como afirma Huberman (1995) apresentado no início deste texto.

Nóvoa (2017), afirma que é preciso uma interposição profissional para que o professor aprenda a se sentir professor. O autor aponta que não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência em instituições escolares, sendo estes professores da escola, agentes de formação que juntos, formam coletivos docentes pensando em uma reflexão partilhada da docência.

Dentro do Colégio de Aplicação João XXIII, pude vivenciar muitos coletivos docentes. Vivenciei o coletivo docente das reuniões de segmentos, das reuniões do Setor de Educação Especial, das reuniões do grupo de estudo do Departamento de Matemática, das reuniões entre os residentes de outras disciplinas, das reuniões com a Comissão da Residência Docente, entre outros. Assim, pude vivenciar muitos encontros onde os professores, sejam da universidade ou do colégio, atuavam em pé de igualdade na formação dos professores residentes, dos quais eu faço parte. Pude ter contato com uma gama de professores, pensamentos e posicionamentos pedagógicos e políticos, que ampliaram a minha percepção do sentir-se professora.

Entendo que as reuniões se fizeram importantes para este processo, mas aponto o trabalho em codocência, da forma como foi vivido, como o principal fator para a consolidação do sentir-se professora. Pude entrar nas “salas de aula” que se fizeram possíveis neste momento pandêmico e me sentir professora, com a mesma autoridade e em pé de igualdade com aquele professor que ali estava comigo. Os alunos também puderam perceber este trabalho conjunto, verificando que possuíam dois professores, com a mesma autoridade e poder de tomada de decisão.

Assim, aprendi a me sentir professora no Colégio de Aplicação João XXIII, com o trabalho em regime de codocência e nos diversos coletivos docentes que a escola possui.

Neste um ano de Programa de Residência Docente do qual faço parte, vivemos no Brasil, tempos difíceis, hoje na escrita deste texto, já ultrapassamos meio milhão de vidas perdidas para a Covid-19. Temos um país dividido, em luto, e com um governo à deriva. Ainda precisamos lutar por vacinas, mesmo sendo um direito de todos. Assim, nesse contexto, se deu a minha residência docente. É importante levantar esta questão, pois a escola não está fora da sociedade, pelo contrário, ela é parte da sociedade.

Todos os dias que encontrei sincronamente ou ainda, assincronamente com os mais de 400 alunos que tive oportunidade de trabalhar, questioneei sobre como estavam e, também como estavam suas famílias. Não é possível ignorar o momento histórico que esta residência se deu. Para Nóvoa (2017), o professor precisa de uma composição pedagógica para aprender a agir como um professor, não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.

Assim, entendo que aprendi a agir como uma professora na residência em um momento pandêmico delicado, olhando para o trabalho docente de forma que o fim sejam sempre os alunos, aqueles que precisam de nós, professores. Que estejamos prontos para enxergá-los, como aponta o professor Carlos Mathias¹¹³ da Universidade Federal Fluminense precursor do Programa Matemática Humanista: “Não sou professor de Matemática, sou

113 Carlos Mathias é um educador matemático carioca, músico e professor associado do Departamento de Matemática Aplicada da Universidade Federal Fluminense. Um dos precursores da Filosofia Humanista da Matemática no Brasil.

professor pela Matemática. A Matemática é o meio, não o fim. Meu fim é o estudante, não o que eu ensino.”

A quarta posição docente que pude vivenciar e afirmar neste meu processo formativo, foi a recomposição investigativa que, segundo Nóvoa (2017, p. 23) é uma “reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas”. Desse modo, recorro novamente a Paulo Freire, quando afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2005, p. 30).”

Neste caminho de reflexão sobre a prática e registro de patrimônio do trabalho docente, pude aprender a conhecer como professora no Colégio de Aplicação João XXIII que está intimamente ligado com a pesquisa sobre a sua prática.

Por fim, aprendi no Programa de Residência Docente a intervir como professora, me expondo publicamente. Para Nóvoa (2017), a escola pública tem sido um lugar importante para a construção da democracia, e neste momento em que vivemos uma constante ameaça à democracia no Brasil, a escola vem como um lugar de potência para esta discussão com a geração que tão logo estará à frente também da eleição de seus governantes. Aprendi a intervir como professora quando compreendi que a escola pode apontar que “É o saber da história como possibilidade e não como determinado. O mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 2005, p. 74)”.

Considerações Finais

Escrevi este texto com muita emoção, busquei falar do meu lugar de formação profissional dentro do Programa de Residência Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora. Mas inevitavelmente, outros posicionamentos adquiridos ao longo de uma vida dedicada ao ser professora acabaram aparecendo.

Este programa que apresento neste texto, e que mudou a minha formação profissional enquanto professora de matemática, está na sua segunda turma e, por conta de cortes do governo federal no orçamento das universidades públicas, ainda não se sabe quando abrirá um terceiro edital para continuidade. Deste modo, quero terminar este texto com um apelo aos leitores: vamos defender a universidade, vamos defender a escola pública e vamos defender esta

proposta da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Programa de Residência Docente. A formação de professores no país precisa de programas de formação para a indução profissional docente desse cunho.

Os depoimentos, as vivências, os compartilhamentos dos aprendizados foram trazidos para destacar a importância de acolhida e espaços de formação continuada para os professores na “entrada” na carreira docente, como destaca Huberman (1995). Dessa forma, imprimimos uma luta para que os espaços já existentes, como este Programa de Residência Docente, não sejam cerceados pelo desinvestimento do governo na educação. Que novas políticas sejam constituídas para cada vez mais dar condições de inserção e manutenção na carreira docente. Temos que resistir e lutar por uma educação libertadora, com condições de dignidade e respeito pelos docentes e que tenham os alunos como o fim principal de suas ações.

REFERÊNCIAS

CHANMUGAM, A; GERLACH, B. Um modelo de co-ensino para desenvolver a eficácia do ensino de futuros educadores. *Revista Internacional de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior*, v. 25, n. 1, pág. 110-117, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção leitura)

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à vista: Giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, p. 467- 501, 2019.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1998, 308p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JANNING, D. P; CASSIANI, S. A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: Reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP, 2015.**

JÚNIOR, A.; PASSOS, C. L. B. Querido Diário: O Que Dizem As Narrativas Sobre A Formação E A Futura Prática Do Professor Que Ensinará Matemática Nos Anos Iniciais. *HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática*, 1(1), 46-57, 2016. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/439> . Acesso em 22 mar. 2021.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O lugar da matemática na licenciatura em matemática. *Bolema* , Rio Claro, v. 27, n. 47, pág. 981-1005, dezembro de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103636X2013000400014&lng=en&nrm=iso Acesso em 17 fev. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cafajeste. Pesqui.* , São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 fev. 2021.

SÁ, É. A. de. Tornar-se educador. In: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S.; VEIGA, A. L. V. S. da (Orgs.). Entre composições: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 101-117.

SHULMAN, L. No drive-by teachers. Stanford, CA: Carnegie Foundation, 2003. Disponível em: <http://archive.carnegiefoundation.org/perspectives/no-drive-teachers> . Acesso em: 23 jul. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TRACTENBERG, L. Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. Resolução nº 27/2020, de 27 de julho de 2020. Dispõe sobre o Ensino Remoto Emergencial do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/2020-2/>. Acesso em 28 jun. 2021.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e00207317, 2019.

Desafios e contribuições em um programa de formação de professores de Matemática durante a pandemia

Marco Antônio Escher¹¹⁴

Raquel Carvalho Gravina de Almeida¹¹⁵

Alex Machado Leite¹¹⁶

Introdução

Ao pensar na articulação entre a escola e a universidade indiscutivelmente nos remete a declarar aqui a importância de discutir a Formação Inicial de Professores de Matemática e a Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática.

Questiona-se, por exemplo, se o que se faz na formação incide naturalmente na prática do professor, ou seja, o que tem mais influência em sua prática profissional: sua formação inicial (assim chamada quando se passa por um curso de Licenciatura em Matemática) ou os modos e lembranças de professores que passaram por sua formação básica na escola? (ESCHER, 2019).

Baseados na realidade e nesses questionamentos, a proposta feita para o subprojeto Matemática no Edital 02/2020, publicado em 06/01/2020, desejou

114 *Coordenador do subprojeto Matemática – PIBID. Professor do Departamento de Matemática – ICE/UFJF. Doutor em Educação Matemática/UNESP.*

115 *Supervisora do subprojeto Matemática/PIBID. Professora da E.E. Marechal Mascarenhas de Moraes. Mestre em Educação Matemática – PPGEM / UFJF.*

116 *Supervisor do subprojeto Matemática/PIBID. Professor da E.M. Santa Cândida. Mestre em Educação Matemática – PPGEM / UFJF.*

construir um ambiente de cooperação Universidade-Escola. Esse ambiente pretendeu incluir alunos, escolas e universidade, buscando diferentes significados de conceitos matemáticos na prática da sala de aula e na colaboração, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática na formação do professor. Cujos objetivos são:

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Inserir o(a)s licenciando(a)s no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2007).

O que não se esperava, além de todos os desafios já presentes na formação inicial e continuada de professores de matemática, e mesmo aqueles presentes no processo de ensino e aprendizagem da matemática, era que enfrentaríamos uma situação extremamente adversa na execução do Edital 02/2020. A pandemia, que provocou um distanciamento físico entre os atores escolares (alunos, professores, funcionários) e seu cenário de atuação (escola) fez com que praticamente todas as práticas escolares historicamente concebidas tivessem de ser repensadas.

A situação criada pelo aparecimento do Covid-19 em finais de 2019 em outros países, ocasionou uma mudança de comportamento mundial a partir do início de 2020 e que perdura até os dias atuais (setembro/2021), fazendo com que, em nosso caso, todos os encaminhamentos do projeto PBID fossem alterados.

Sendo assim, pretendemos neste artigo um breve histórico da participação do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF no projeto PIBID, além de algumas características do projeto inicial, submetido e aprovado pela CAPES.

Pretendemos também, ao apresentar alguns desafios e contribuições vivenciados durante a execução das atividades, mostrar como estes puderam ser percebidos e vivenciados pelos bolsistas do subprojeto Matemática.

Breve histórico do projeto PIBID e a participação da UFJF

Como registrado na plataforma CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) teve seu primeiro Edital publicado em 2007, mas para isso precisou um movimento interno para que projetos desse tipo pudessem ser contemplados com a anuência da CAPES.

Um desses movimentos foi a aprovação da Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A partir daí, tivemos um grande passo com a

aprovação unânime no Congresso Nacional da Lei 11.502/2007, homologada no dia do aniversário da CAPES, 11 de julho. Cria-se assim a “Nova CAPES”, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a ter responsabilidade com a “indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (conforme site oficial). Tal atribuição é consolidada dois anos depois pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a já citada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAMPELO & CRUZ, 2021, p. 4).

Sendo assim, em 12/12/2007 a CAPES publica o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 para o que seria a primeira seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

Várias alterações foram percebidas nesses 14 anos do projeto. Uma delas foi o fato de que o Edital inicial provinha um custeio no valor de R\$ 15.00000 ano/área do conhecimento, “a título de verba de custeio para sua execução”, verba essa que foi verticalmente diminuída para cerca de 10% para

toda a vigência de um edital, e para uso de todas as áreas envolvidas neste, até sua extinção por completo no Edital atual. Uma série de Leis, Editais, Portarias iriam alterar, gradativamente, um projeto inicial antes cercado de amparo acadêmico/financeiro.

A UFJF inicia sua participação ao aderir e ser contemplada no segundo edital, Edital 02/2009, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO DOS EDITAIS DE PARTICIPAÇÃO DA UFJF.

| Ano | Tipo | Áreas | Escolas | Bolsistas | Alunos na Matemática | Licenciatura Presencial | Licenciatura EAD |
|------|-------------|-------|---------|-----------|----------------------|-------------------------|------------------|
| 2009 | áreas | 4 | 8 | 30 | 7 | sim | não |
| 2012 | expansão | 14 | 22 | 160 | 24 | sim | sim |
| 2013 | expansão | 22 | 40 | 270 | 55 | sim | sim |
| 2016 | núcleos | 13 | 27 | 218 | 25 | sim | sim |
| 2020 | subprojetos | 10 | 18 | 144 | 21 | sim | sim |

Fonte: Site UFJF

A área de Matemática sempre esteve presente nos Editais da UFJF, contribuindo para construir essa participação.

Um breve resumo nos mostra que em 11 anos de participação tivemos 6 coordenadores de área: o professor Glauker Menezes de Amorin (2009-2013), a professora Joana Darc Antonia Santos da Cruz (EaD – 2012/2013), a professora Lucy Tiemi Takahashi (2014/2018), o professor Marco Aurélio Kistemann Junior (EaD – 2014/2018) e o professor Marco Antônio Escher (2018/2022).

Durante esse tempo mais de 20 escolas públicas da cidade de Juiz de Fora foram envolvidas no subprojeto, tendo a sua frente também mais de 10 professores supervisores. Isso acarretou num importante número de alunos participantes, sejam das escolas onde contabilizamos cerca de 1500 alunos da escola pública, quanto bolsistas do projeto, sendo 120 alunos de graduação em Matemática.

Integração Escola-Universidade na Formação de Professores de Matemática

O projeto cotado também em Escher (2018) tem como objetivos criar um ambiente de cooperação Universidade-Escola; criação de ambiente de estudo, pesquisa, elaboração e prática entre os diversos atores que compõem esse cenário; proporcionar ao graduando em Matemática, além do contato com o ambiente da Escola Básica, uma relação mais direta com as práticas ali desenvolvidas, e possibilidades de sua intervenção nessa realidade, baseada nos estudos e orientações proporcionadas pelo grupo nas reuniões e no projeto a ser desenvolvido; estabelecer possibilidades em que, seja o professor de sala de aula responsável pela disciplina na escola básica ou o aluno graduando em Matemática, a prática de pesquisar, agir e refletir possam ser inseridas nesse ambiente, complementando assim a formação integral do estudante da Licenciatura em Matemática da UFJF.

As atividades previstas foram divididas em 3 fases: Ambientação; Inserção do bolsista no ambiente escolar e Aperfeiçoamento do bolsista no domínio da língua portuguesa, cada uma dividida em Estratégias e estas num conjunto de Ações

A Fase 1, intitulada “Ambientação” com estratégia única - “inserção dos bolsistas no ambiente escolar, com a apresentação dos bolsistas aos supervisores e discussão das normas da escola, comunidade escolar, estudantes e o entorno escolar”.

A Fase 2, intitulada “Inserção do bolsista no ambiente escolar” com sete estratégias e vinte ações, resumidas na Inserção dos bolsistas nas linhas pedagógicas da escola, Projeto Político Pedagógico, legislação e orientações curriculares e participação em reuniões pedagógicas, de conselho de classe, reunião de pais, etc. O diagnóstico da realidade escolar e o planejamento de atividades didático-pedagógicas, organização de reuniões visando ao oferecimento de fundamentação teórica aos bolsistas e oferecimento de minicursos ou oficinas de formação para bolsistas – reuniões semanais, curso Geogebra e Scratch. Também a elaboração de atividades planejadas para aplicação no ambiente escolar, com a produção de material didático multimídia, material didático, criação ou reestruturação de espaços educativos, visitas técnicas a

outros espaços formativos, elaboração de propostas de ensino-aprendizagem e organização gincanas, exposições ou feiras de matemática.

Pressupunha também nesta fase o desenvolvimento de atividades de observação da prática docente ou de docência supervisionada pelos bolsistas e a divulgação das ações desenvolvidas e participação em eventos para divulgação dos resultados. Já na Fase 3, intitulada “Aperfeiçoamento do bolsista no domínio da língua portuguesa (fala, escrita, leitura)”, resumia-se no importante desenvolvimento da expressão oral, escrita (redação de atas e produção de relatórios) e Leitura.

O acompanhamento e avaliação se materializa com as atividades de registro no Diário de Campo, participação nas reuniões semanais e a avaliação permanente visando o replanejamento das atividades.

Pandemia! E agora?

Como já mencionado no início deste texto, o cenário pandêmico provocou novos desafios, inclusive na alteração parcial na execução do projeto inicial. Algumas perguntas surgiram de imediato: Como fazer o processo seletivo? Como adequar o projeto para a realidade pandêmica? Como realizar as reuniões? Quais possibilidades tecnológicas bolsistas e alunos das escolas possuem? Como aproximar os bolsistas da escola, supervisores e alunos? Quais ações desenvolver? Como as escolas irão “enfrentar” as dificuldades colocadas pela pandemia?

Sendo assim, o desafio colocado fez com que buscássemos nossas explicações para cada alteração identificada nos modos tradicionais antes presentes no cotidiano escolar.

Após ultrapassado a barreira dos primeiros desafios, com a realização do processo seletivo de maneira on-line, com apreciação de currículos enviados via e-mail, e a execução de entrevistas utilizando plataformas de comunicação com vídeo, os bolsistas tiveram de se “aproximar” e conhecer as escolas utilizando de informações estabelecidas na internet, com busca por sites e ainda entre vistas aos supervisores, com os quais também de “reuniam” utilizando plataformas digitais.

Em meio à ressignificação dos tempos, vimos um rompimento com o modelo tradicional de aula e espaço de sala de aula, para um novo espaço

e tempos escolares por salas digitais e uma ressignificação do letramento dos alunos.

O cenário: escolas e a pandemia

A seguir trazemos algumas informações das duas escolas públicas em que o projeto se desenvolve.

Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes

A Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, foi criada pela Lei Federal nº 5760 de 14/09/1971, sob a denominação de Ginásio Polivalente do Teixeiras, localizada na rua Profa. Noêmia Mendonça, bairro Teixeiras, em Juiz de Fora - MG. E seu nome foi modificado pelo nome atual pela Lei Estadual nº 5962 de 28/07/1972. A escola conta com 840 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e uma extensão na zona rural com ensino médio, oferecido dentro de uma instituição do município de Juiz de Fora.

No presencial, a escola possui alguns projetos, objetivando a interação entre os alunos e o tratamento de assuntos que cercam suas vivências, objetivando o crescimento do profissional e dos estudantes, tendo como consequência, recebeu o PIBID/Matemática com oito alunos bolsistas.

Vivenciando um desafio em conjunto por toda comunidade escolar, a escola seguiu as determinações estaduais, através da Resolução 4310 e Memorandos 36 e 42, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), iniciando o Regime Especial de Atividades Educacionais não Presenciais (REANP). Utilizando preferencialmente, os diferentes recursos oferecidos pelas tecnologias de informações e comunicações e também, a impressão dos materiais.

A SEE/MG organizou frentes de ações educacionais baseados em Planos de Estudos Tutorados (PET), que são disponibilizados pelo site “Estude em casa”, no aplicativo Conexão Escola, gratuito para celulares com o sistema Android e sem a necessidade de uso de internet, após baixado. E foram organizados considerando as matérias de todas as disciplinas previstas em cada etapa de ensino, conforme estabelecido no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os arquivos foram disponibilizados em volumes mensais, respeitando a carga horária mensal prevista para a disciplina em cada etapa da educação básica, elaborados por professores das redes estadual e municipal, para garantir a importante tarefa do professor que é preparar, de acordo com as habilidades e competências de cada área de conhecimento.

No geral, os PET's têm recebido muitas críticas de educadores em todas as áreas, que apontam diversos problemas, tais como, erros de ortografia e de conteúdo, além de plágios. Também foi listada a incompatibilidade entre o conteúdo digital e as apostilas impressas, e materiais de difícil compreensão para o aluno fazer o acompanhamento sozinho em casa.

Os alunos também conseguiam visualizar as aulas no programa “Se Liga na Educação”, exibido diariamente pela Rede Minas e contato por meio de mensagens com os professores de todas as disciplinas, ao longo do ano de 2020.

A partir de 2021, os alunos iniciaram suas aulas remotas através do Classroom da Google, recebendo um e-mail institucional para o acesso das aulas e conteúdo. Os professores foram treinados para usar essa plataforma por meio de um curso online oferecido pela SEE/MG.

A escola conseguiu uma maior aproximação com os alunos via WhatsApp, e através de uma pesquisa, constatou-se que 98% dos educandos tem acesso ao aplicativo, colocando seu uso como contato prioritário, não abandonando os outros meios de comunicação. E semanalmente são postados pelos professores de todas as disciplinas, questionários referentes ao PET pelo Google Forms, que é um instrumento avaliativo do conteúdo e da participação.

Em meio a um cenário de pandemia, e como o contato social não foi possível, os bolsistas iniciaram o reconhecimento da escola e do bairro a partir de pesquisas, feitas de forma remota, e puderam conhecer um pouco da realidade escolar nos quais foram inseridos.

Por meio de reuniões semanais tanto com a supervisão e participação nas reuniões pedagógicas da escola, o PIBID começou a ganhar força e iniciou-se o projeto Tutoria, onde os alunos são atendidos individualmente, para sanar as dúvidas surgidas no desenvolvimento dos PET's e das atividades complementares propostas pelo projeto, como as gravações de vídeos-aulas e de exercícios através de jogos eletrônicos, criados pelos pibidianos.

Cenário da aplicação PIBID Santa Cândida

A Escola Municipal Santa Cândida se encontra localizada à Rua Jorge Raimundo, 531, no bairro Santa Cândida, na zona urbana do município de Juiz de Fora/MG, e se estabeleceu neste bairro com participação massiva da comunidade que lá vivia. Segundo o professor e autor Antônio Carlos a história desse bairro foi praticamente formada pelas mulheres que não possuíam trabalho formal, e que meio às andanças em direção à uma mina de água, se reuniam para reivindicar água, esgoto e até mesmo uma escola para seus filhos. Atualmente a escola possui cerca de 500 alunos que se encontram matriculados nos ensinos fundamental I e II.

Quando atuava no formato presencial, a EMSC possuía uma gama de projetos como Jornada Estendida, Clubinho de Ciências, Lab. de aprendizagem, Ecologia, Práticas Artísticas, Música, Xadrez, Teatro, Informática, Capoeira, Laboratório de Matemática e Jardim Sensorial, que contribuíam para com a manutenção das propostas pedagógicas desta escola, assim como para o estreitamento dos laços de convivência com a comunidade a que se encontra inserida.

Quando o ensino não presencial se estabeleceu, a EMSC optou por utilizar ainda mais as mídias sociais, para divulgar seus trabalhos, e adotou os aplicativos WhatsApp para comunicação com os alunos e o Google Meet para encontros de forma síncrona. Os projetos bimestrais que faziam parte do cotidiano desta escola, passaram a ser mensais no período do Regime Especial de Atividades Educacionais não Presenciais (REANP). Organizados por distintas equipes de professores, cada projeto tem o objetivo de trabalhar os assuntos pertinentes às disciplinas de forma balizada pelo tema gerador adotado. Semanalmente, uma equipe diferente de professores se organiza para tirar dúvidas e realizar encontros síncronos a partir dos aplicativos supracitados.

Desde o estabelecimento do REANP, a EMSC vem enfrentando muitos desafios para levar à diante suas propostas pedagógicas e curriculares.

Projetos em desenvolvimento durante a pandemia

Foi neste contexto desafiador de adaptações para o ensino remoto que o PIBID-Matemática se estabeleceu nas escolas em outubro de 2020.

Gradativamente os bolsistas foram se integrando às atividades rotineiras da escola como reuniões, encontros remotos, grupos de WhatsApp com alunos e pais de alunos.

Considerando que no atual momento do projeto PIBID, assim como em outros, verificamos tentativas por meio de projetos de alteração em sua forma, já modificada em seu projeto original pelos últimos editais, e percebendo ainda que, embora estejamos em execução de nossas ideias, existem projetos valiosos sendo implementados trazendo já elementos e resultados iniciais tanto para a formação inicial dos nossos bolsistas, quanto para a formação continuada dos supervisores e, mais importante, auxílio no dia a dia escolar dos alunos das escolas envolvidos,

De forma concomitante, esse grupo de bolsistas vem produzindo intervenções pedagógicas como vídeo-aulas/jogos, construídas especialmente para os alunos dessa escola e condizentes com os conteúdos vigentes em cada projeto. Além disso, houve a criação de grupos de tutoria para auxiliar pequenos grupos de alunos que se interessavam em intensificar seus estudos.

Podemos perceber que essas ações foram tomadas em muitos outros grupos do projeto, e em outras instituições, como exemplo trazemos experiências na UEMG

temos nos dedicado para que os trabalhos sejam realizados de modo eficaz ao reinventar as práticas através de ferramentas digitais. Entre as possibilidades de incluir efetivamente as práticas do Pibid a partir dos meios tecnológicos, podemos citar: **i) Diário de Bordo Digital...; ii) Grupos de WhatsApp...; iii) Lives e Webinários...; iv) Perfil do Pibid da Pedagogia no Instagram...; v) Criação de um Drive ...; vi) E-mail** para repassar informações essenciais sobre programa (BONCOMPAGNI *et al*, 2021).

Dentre essas intervenções, evidenciaremos aqui o projeto Vídeo-aulas, com ênfase nas estratégias utilizadas pelos bolsistas, suas percepções e algumas considerações sobre o processo de formação inicial e continuada envolvido nele.

Estudando e preparando aulas em vídeos

Como alternativa para a apresentação de conteúdos e atividades em sala de aula, o cenário pandêmico fez com que precisássemos criar maneiras de exercitar a preparação de aulas, em todas as suas particularidades, e ainda que tais produções pudessem chegar aos alunos das escolas.

Sendo assim, iniciou-se em novembro de 2020 o projeto Vídeo-aulas. O projeto consistiu em duas fases: a primeira, com a escolha de temas, estudo dos mesmos pelos bolsistas, preparação de um Plano de Aula, preparação de slides com os conteúdos a serem explorados e finalmente a produção do vídeo, sempre acompanhados pelos supervisores das respectivas escolas. A segunda fase se desenvolveu a partir de maio/2021, apresentando as mesmas características, mas incluindo nesta o estudo dos livros aprovados pelo PNLD 2021, a criação dos Roteiros de Gravação (OLIVEIRA, 2021) e também a leitura de textos que apresentavam teorias como Resolução de Problemas (JUSTULIN, 2016) e Investigações Matemáticas (PONTE, 2003), assim como a orientação de que nas vídeo-aulas pudessem ser desenvolvidos segundo estas leituras.

Até o presente momento, os bolsistas conseguiram produzir 72 vídeos, que foram disponibilizados num canal do Youtube criado para facilitar o acesso dos alunos aos vídeos.

Durante a execução do projeto pudemos vivenciar várias situações e ouvir depoimentos interessantes por parte dos bolsistas do PIBID. Muitos destes que demonstravam o prazer em realizar tais ações, mas sem esquecer as dificuldades encontradas para a realização das mesmas. Frente a essa diversidade de opiniões, decidiu-se criar um formulário para saber a opinião e alguns detalhes que cada um utilizava para produzir o que podemos chamar de seus primeiros vídeos, ou suas primeiras aulas.

O link foi enviado a todos os bolsistas que estavam participando em parte ou na totalidade do período de novembro/2020 a setembro/2021, com um total de 21 bolsistas. Desse total, 5 bolsistas já haviam deixado o projeto até junho de 2021.

As perguntas foram divididas em 2 partes. A primeira delas, visando um panorama geral e algumas informações sobre como os bolsistas desenvolviam as atividades e o que estavam achando delas.

Com as respostas em mãos, sentiu-se a necessidade de aprofundamento em algumas respostas. Para isso foi criado um segundo formulário (B), enviado somente para os atuais 16 bolsistas do projeto, o que justifica possível diferença percentual em determinadas comparações entre duas perguntas referentes a um mesmo tema. Esclarecemos que este fato justifica, sem desqualificar, alguma diferença percentual entre respostas a um mesmo tema proferidas em diferentes formulários.

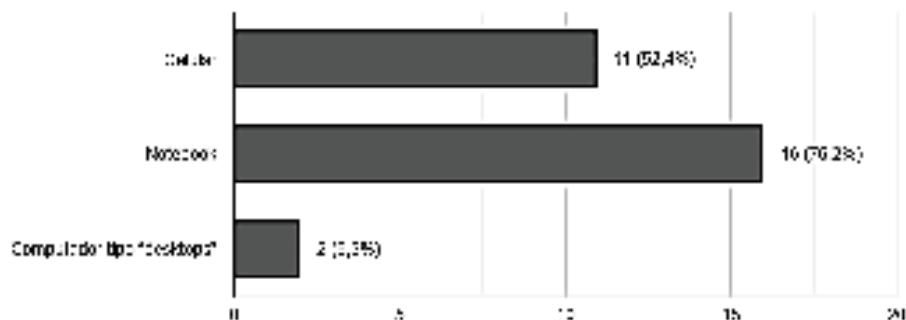
A análise das respostas procurou trilhar o campo Qualitativo da Pesquisa, com a leitura minuciosa das respostas e a identificação de Unidades de Significado (BICUDO, 2011, p. 261), destacadas a partir da interrogação central deste texto: “Que tipo de Formação Inicial se tem no PIBID em tempos de Pandemia?”.

Procurando respostas

Faremos então a apresentação das 17 perguntas do Formulário A, e das 8 questões do Formulário B, agrupadas por temas, e tecendo algumas considerações.

Ao fazer a pergunta (1) do Formulário A sobre quais meios tecnológicos os bolsistas utilizam para acompanhar as atividades do PIBID, a maioria (veja Figura 1) apontou Notebook, sendo que 8 bolsistas utilizam também o celular, mostrando que conseguiram, de alguma forma, o meio técnico para desenvolver suas atividades e acompanhar as reuniões e atividades nas escolas. Três bolsistas assinalaram usar apenas o celular. Muito embora o uso do celular seja uma prática cada vez mais presente para todas as atividades, principalmente de graduandos, acredita-se que o tamanho da tela e disposição de ferramentas e botões de acesso em aparelhos menores possam prejudicar um bom desempenho nas atividades.

Figura 1: Pergunta (1) do formulário A



Fonte: próprios autores

Para complementar essa informação, foi perguntado no Formulário B, se “Você considera que usar o celular para desenvolver as atividades no Pibid, em relação ao notebook, pode prejudicar/prejudica seu desempenho?”, e, embora os celulares do tipo *Smartphones* sejam amplamente utilizados pelos universitários, as respostas indicaram que a comodidade de uma tela maior, e controles mais espaçados teve a preferência da maioria dos bolsistas.

Outra informação importante que complementa as anteriores, foi se o bolsista necessitou adquirir ou não novos meios tecnológicos (smartphones ou computadores) para o desempenho de suas atividades durante a pandemia, visto que as atividades se desenvolveram de maneira remota. A pergunta (2) do Formulário B quis saber se “Você necessitou adquirir algum aparelho para acompanhar as atividades durante a pandemia, seja para aulas remotas quanto para acompanhar as atividades do PIBID?”

Em resposta a ela, a maioria respondeu que não adquiriu por já possuir algum aparelho satisfatório para desenvolver as atividades, sendo que cinco bolsistas adquiriram por necessidade ou para melhorar o desempenho.

Figura 2: Pergunta (2) do formulário B



Fonte: próprios autores

A pergunta (2) do Formulário A foi: Você utiliza o Instagram? As respostas a pergunta sobre o uso do Instagram mostram a inserção de 95% dos bolsistas na utilização das redes sociais, considerando umas das mais utilizadas nos dias de hoje, mesmo antes da pandemia.

Podemos verificar pela pergunta (3) do Formulário A “Você tinha a prática de gravar e publicar pequenos vídeos no Instagram (pessoais), antes de dezembro de 2020?”, que os bolsistas não tinham a prática em gravar vídeos, o que mostra que a gravação de vídeos no projeto PIBID foi uma atividade que se mostrou como um aprendizado e descoberta. Tivemos 19% deles afirmando gravar poucos vídeos.

Como um dos procedimentos utilizados para a organização e preparação dos vídeos foi um Plano de Aula perguntamos na (4) do Formulário A “Você conhecia um “Plano de Aula” antes de dezembro de 2020? Já havia feito algum?”. O Plano de aula caracteriza-se como sendo um documento muito próximo a prática de planejamento do professor, e o resultado a essa pergunta (80%) se mostra coerente com a pouca experiência dos bolsistas com esse documento. Embora possam também ter um contato na universidade com o documento redigido pelo professor em uma disciplina cursada, mas que se caracteriza pelo Plano de Curso.

Para complementar as respostas anteriores, buscou-se na pergunta (3) do Formulário B saber dos bolsistas quando teve o contato com um Plano de Aula. As respostas à pergunta: “Você conheceu um Plano de Aula quando estudou no Ensino Básico, nas aulas na Universidade ou em contato

com os professores supervisores no PIBID, antes do início do projeto vídeo-aulas?” esclareceram que a maioria deles havia conhecido um durante alguma atividade na graduação (aulas, PIBID), mas em conformidade com a resposta anterior, poucos puderam exercitar sua elaboração, prática esta que foi orientada pelos professores supervisores durante este projeto.

Figura 3: Pergunta (3) do formulário B



Fonte: próprios autores

Depois dos alunos criarem a sua primeira vídeo-aula, inserimos nos procedimentos a discussão e necessidade de se criar também um Roteiro de Gravação, para auxiliar no processo de criação do vídeo. Foi então perguntado a eles também na questão (5) do Formulário A se “Você conhecia um “Roteiro de Gravação” antes de dezembro de 2020? Já havia feito algum?”.

O termo “Roteiro de Gravação” sempre foi muito atrelado a produção de filmes e a quem tem a prática de gravar vídeos profissionais. Como o aprendizado foi coletivo, justifica-se a quantidade de alunos que não conhecessem ou não tivessem criado até aquele momento. Apenas 14% disseram ter criado apenas um roteiro, enquanto que o restante 23% conheciam, mas nunca haviam criado um.

Durante o processo de gravação das Vídeo-aulas, o software Power Point (Microsoft) se mostrou como sendo um software usual, de fácil utilização, e ele foi citado várias vezes durante as reuniões com a coordenação e bolsistas. Por isso perguntamos: (6) Você costumava usar o Power Point (Microsoft), ou software similar, antes de dezembro de 2020? E sim, a resposta foi quase unânime pelo seu uso.

Já num assunto muito presente, a questão das mídias sociais e os canais de comunicação, perguntamos (7) “Você possui canal no Youtube?” As respostas apontam que a maioria dos bolsistas não possuem essa mídia social, sendo que apenas dois bolsistas possuíam um canal próprio.

Figura 4: Pergunta (7) do formulário A

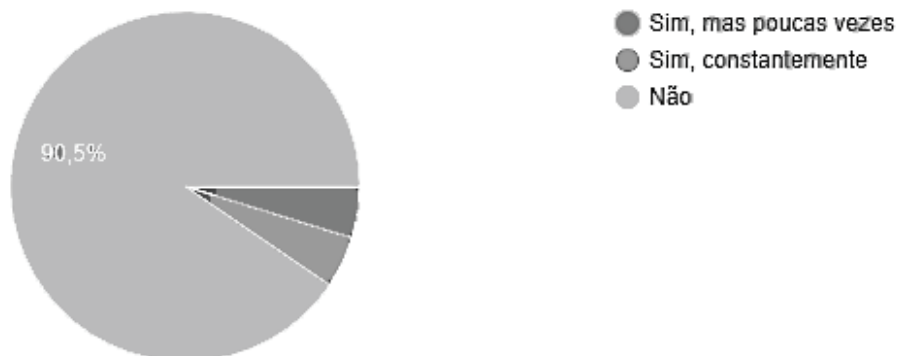


Fonte: próprios autores

Apesar de não possuírem um canal, sentimos necessidade de saber qual a proximidade de cada um tinha com essa mídia, e as respostas a pergunta (4) do Formulário B “Costuma ver vídeos no Youtube?”, indicam que a maioria dos bolsistas costuma assistir a vídeos nesse aplicativo, sendo 81,2% com frequência, e 18,2% esporadicamente.

E assim, como o resultado indicado na Figura 5, ao perguntar se o bolsista “ tinha a prática de gravar e publicar pequenos vídeos no Youtube, antes de dezembro de 2020?”, indicaram que apenas 2 alunos possuem a prática de gravar vídeos com certa constância, mostrando ser uma atividade totalmente nova para a maioria dos bolsistas.

Figura 5: Pergunta 8 do formulário A



Fonte: próprios autores

Percebe-se por este conjunto de respostas que, embora os jovens pibidianos tenham costume de usar o celular constantemente, não costumam acessar u mesmo usufruir de algumas ferramentas e mídias muito comuns no que chamamos hoje de “*youtubers*”, ou “*digital influencers*”.

Para evidenciar a quase total inabilidade inicial dos pibidianos no início do projeto “Vídeo-aulas”, foi perguntado se “Você conhecia e utilizava algum editor de vídeo, antes de dezembro de 2020?” Qual? Embora 28,6% dos bolsistas assinalarem conhecer um editor de vídeo, isso não o torna um usuário deste tipo de software/aplicativo, de acordo com a questão anterior (Pergunta 8 Formulário A).

A questão (10) do Formulário A complementava a anterior, ao questionar se “Em caso afirmativo na questão anterior, qual(is) editor(es) utiliza/ utilizava?”. Nesse caso para este questionamento, foram obtidas 11 respostas entre afirmação de não utilização e algumas nomenclaturas sendo que 6 softwares/aplicativos foram assinalados, sendo eles: Shotcut, Inshot, Movavi, Powerpoint, Youcut e Capcut.

Isso mostra, em qualidade numérica, o “caráter epidêmico das tecnologias” (ESCHER, MISKULIN, 2019) e a característica da “penetrabilidade” (CASTELLS, 1999) desses meios tecnológicos no dia a dia da sociedade.

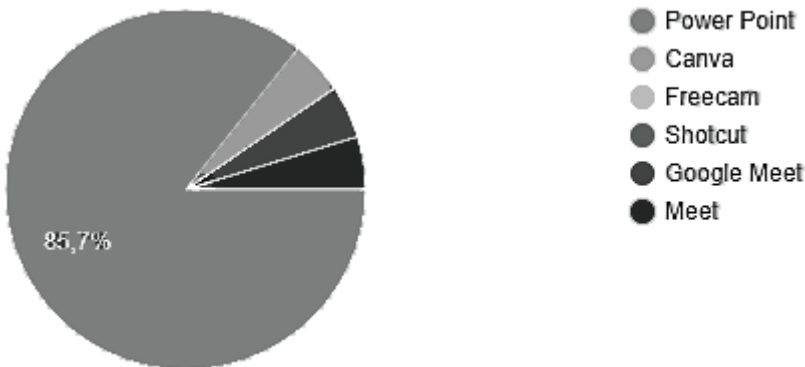
Na pergunta (11) do Formulário A, “Você já havia gravado uma vídeo-aula antes de participar do PIBID?”. Pudemos notar que alguns bolsistas, embora não tivessem gravado vídeos pessoais no Youtube, já tiveram a

experiência de gravar uma vídeo-aula. Provavelmente uma apresentação em alguma disciplina do curso de graduação. Para esta pergunta, percebemos que 14 alunos nunca haviam gravado uma vídeo-aula e 6 haviam feito isso pelo menos uma vez. Apenas um dos bolsistas disseram já ter gravado vídeos de maneira mais constante. Pudemos verificar que uma das bolsistas possuíam um canal no Youtube, voltado para conteúdos sobre matemática.

Na pergunta (12) do Formulário A “Que tipo de aplicativo/software você utilizou para o projeto Vídeo-aulas do PIBID?”, percebemos a preponderância do uso do Power Point para a confecção dos vídeos. Na interação com os componentes do grupo, foi percebido duas características que influenciam esta resposta. A primeira, de que não sabiam utilizar outro software/aplicativo, e que se justifica pelas respostas a este questionário, quando expuseram que não costumavam usar esse tipo de mídia em suas redes sociais.

A segunda característica se dá pelo fato de que o Power Pois possibilita que os alunos possam editar uma parte do vídeo, sem prejuízo do restante, ao “trocar” alguns slides com erro ou ainda gravar um novo áudio para um determinado slide, sem necessitar repetir a gravação.

Figura 6: Pergunta 12 do formulário A

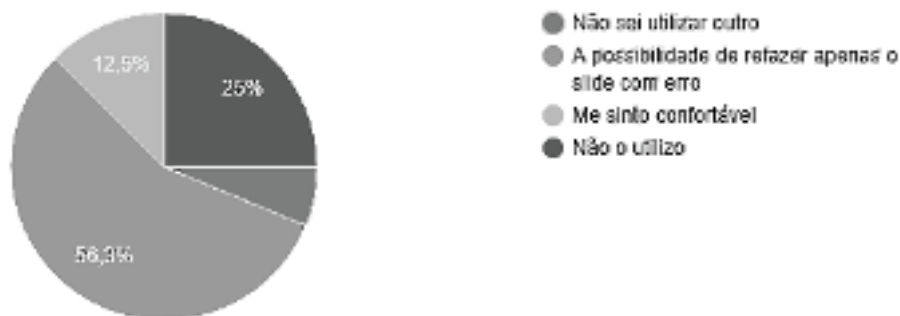


Fonte: próprios autores

O fato de quase todos os bolsistas utilizarem um software que, a priori, não foi confeccionado em sua origem para a gravação e edição de vídeos, nos levou a fazer a pergunta 6 do Formulário B assim redigida: “Sabendo que o Power Point não é um software específico para a gravação dos vídeos, o que

mais o atrai para utilizá-lo nesse processo?”. As respostas a ela ratificaram a opção pela facilidade de edição em um único trecho/slide do vídeo.

Figura 7: Pergunta 6 do formulário B



Fonte: próprios autores

Uma 3ª fase destas questões relaciona-se ao conjunto de sentimentos e percepções dos bolsistas para com a execução do Projeto Vídeo-aulas. Ao perguntar “Como vocês se sentem ao gravar uma vídeo-aula?”, tivemos como respostas a presença das 5 opções elencadas na questão 5 do Formulário B, e, de acordo com a figura 8, com prevalectimento de atitudes como a timidez mas refletindo também avanços quanto a desenvoltura pessoal frente à câmara.

Figura 8: Pergunta 5 do formulário B



Fonte: próprios autores

Finalizando a parte de conhecimento e uso tecnológico, foi perguntado se (13) do Formulário A “Você conhecia algum aplicativo para construir

jogos, antes de conhecer o Wordwall?”, cujas respostas não se aplicam ao presente texto e não serão aqui analisadas.

Partindo para um segundo grupo de questionamentos, intencionávamos saber se os bolsistas do PIBID já haviam tido contato com algum texto teórico sobre “Resolução de Problemas” e “Atividades Investigativas”, ambos no campo da Educação Matemática.

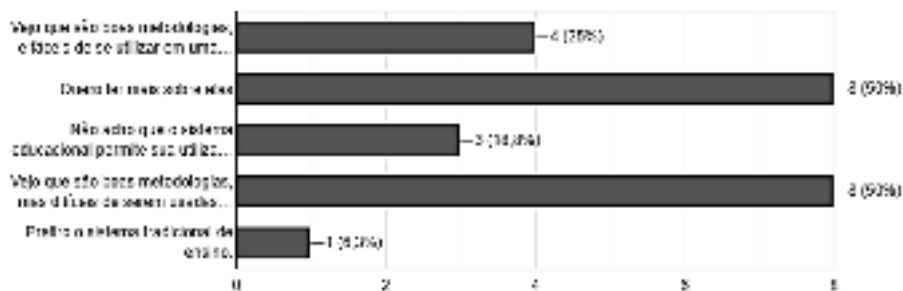
Na pergunta (14) do Formulário A: “Você conhecia algo sobre “Resolução de Problemas” em Educação Matemática”, antes de dezembro de 2020?”, obtivemos como resposta de que a maioria (14 bolsistas) não conhecia ou apenas havia ouvido falar dos temas elencados.

Acompanhando o mesmo tipo de questionamento, na questão (15) do Formulário A, perguntamos: “Você conhecia algo sobre “Atividades Investigativas em Educação Matemática”, antes de dezembro de 2020?”, e em resposta a mesma configuração das respostas à questão anterior se manteve.

Como as respostas aos dois temas teóricos que compunham essa enquete mostraram que mais de 50% dos alunos conheciam muito pouco ou nada sobre eles, decidimos questionar como consideravam a aplicação destas teorias na confecção das vídeo-aulas. Sendo assim, a pergunta (7) do questionário B, que foi apresentada a eles após termos ciência das questões do Formulário A, foi assim formulada: “Mesmo com o pouco contato que teve com a prática ao conhecer um pouco sobre teorias como “Resolução de Problemas” ou “Atividades Investigativas”, como você considera a presença delas em uma vídeo-aula? (escolha até 2 alternativas)”.

O conjunto de respostas mostrou que, como podemos ver na figura 9, os bolsistas querem conhecer mais sobre os temas, mas também revelam que tem dificuldades em aplicá-las na prática.

Figura 9: Pergunta (7) do formulário B



Fonte: próprios autores

Observamos ainda que três ou quatro dos bolsistas escolheram a resposta “Não acho que o sistema educacional permite sua utilização”, e “Prefiro o sistema tradicional de ensino”, o que demonstra uma possível preocupação com o tempo de aula, o engessamento dos currículos e sistemas escolares expressados nos livros didáticos e, mais importante, a reprodução dos mesmos critérios aos quais eles tenham sido expostos durante a vida escolar.

Encerrando esta parte, as perguntas (16) e (17) do Formulário A foram dissertativas, abrindo espaço para que o bolsista pudesse fazer mais comentários, os quais, além de identificar possíveis Unidades de Significado (US), registramos parte das respostas de cada um como parte dos comentários e a questão (8) do Formulário B pode trazer uma melhor compreensão das respostas à essas duas questões.

Na pergunta (16) do Formulário A questionamos se “Você considera que o projeto Vídeo aulas do PIBID Matemática tem contribuído para sua formação inicial como futuro professor de Matemática? Poderia nos dizer como?”

Das 21 respostas, tivemos 20 respostas que consideravam o projeto Vídeo-aulas como uma contribuição para a formação inicial do bolsista. Ao fazer uma leitura atenta destas respostas, pudemos classificá-las em três US: “Tecnologia”, “Preparação de uma aula e formação inicial” e “Participação dos alunos”.

Na US “Tecnologia”, percebemos cinco bolsistas evidenciando a influência das tecnologias digitais na sociedade, e principalmente na escola básica.

Assim como foi preciso recorrer a meios e ferramentas tecnológicas durante a pandemia em que estamos vivendo, acredito que futuramente teremos ainda mais contato e necessidade de recorrer a aula remotas.

Nos fez ter contato com uma realidade que fará parte da educação a partir de agora.

Se adaptar a um novo ambiente de ensino não foi fácil, e estar “por trás das câmeras”, ser o educador, foi mais difícil ainda...toda nova experiência é bem-vinda, ainda mais se levarmos em conta o avanço da tecnologia atual.

O projeto vídeo aulas trás para nossa rotina, um novo cenário, um mundo de informações, conhecimentos sobre softwares, editores, planos de aula, pensar no aluno de forma remota, entender que aquelas aulas serão vistas sem que haja um professor ao lado e isso é muito bacana. Foi uma necessidade e adaptação que tivemos que ter com esse ensino remoto, mas que levaremos para sempre, confeccionar vídeo aulas abre inúmeras oportunidades dentro de sala de aula e sem dúvidas é um método que sempre será utilizado, mesmo com a volta das aulas presenciais.

Destes, apenas uma resposta não apresenta a tecnologia como presente futuramente na escola, destacando as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a falta de recursos para outras necessidades neste cenário.

Já na US “Preparação de uma aula/formação inicial”, pudemos perceber que, embora imersos em situações adversas, 14 bolsistas disseram poder aproveitar as situações e conseguem transformar a dificuldade em aprendizado. Como vemos nas declarações:

Com essa atividade consegui aprimorar minha didática, e também saber como editar vídeos para futuramente ter mais uma ferramenta para trabalhar com os alunos

Todos os documentos elaborados inicialmente antes de partir para a gravação são essenciais. Dessa forma, um passo a passo é estruturado e é possível ter uma noção de quanto tempo e quais elementos são importantes para um bom entendimento de uma aula.

Tive contato com plano de aula, que não tive contato antes, aprendi a utilizar meios tecnológicos para produzir uma aula, e a pensar em como passar o conteúdo, da melhor maneira, para que os alunos consigam aprender através do vídeo.

Colocar em prática conhecimentos adquiridos na Faculdade de Educação e no próprio projeto PIBID.

Aprender a criar e planejar uma aula para os alunos

E todos os passos de construção de vídeo são cruciais para se ter planejamento e prática.

“Roteirizar” uma aula, ou seja, concatenar uma sequência de argumentos que possibilitem o processo de aprendizagem do aluno de forma gradual.

Aprendi um pouco planejar uma aula e a pesquisar os conteúdos e forma que pretendo passar o conhecimento.

Eu não fazia ideia de como produzir aulas e mesmo sem contato com os alunos, essa prática me fez repensar em diversas metodologias novas que podem ser aplicadas tanto presencialmente quanto de forma remota.

No sentido de que o projeto promoveu a frequente prática de elaborar e executar planos de aula.

Primeiramente foi um desafio que me estimulou a me reinventar, segundo que me fez pensar que mesmo o foco dos vídeos sendo para os alunos da escola Santa Cândida qualquer outro aluno conseguiria ver, isso me fez dar ainda mais meu melhor para que a aula ficasse cada vez mais clara e completa.

Desde a escolha do tema até a edição do vídeo aula contribuem para a formação, principalmente pelo pensamento de como deve ser feita a abordagem com os alunos em uma aula que eles não participam diretamente.

Acredito que me traz uma visão mais ampla da matemática, saindo do padrão de aula.

As vídeo-aulas me possibilitaram trabalhar maneiras de explicar o conteúdo proposto, melhorar minha apresentação visual dos

conteúdos, além de me ajudar com a desenvoltura, timidez e diction, que percebi uma evolução com o passar dos vídeos.

Embora possamos identificar na US “Participação dos alunos” apenas uma declaração, podemos assegurar, sem receio de erro, que ela também poderia estar presente em todas as outras declarações dos bolsistas. Por isso escolhemos por incluí-la como uma observação importante. Nela o bolsista declarou: “O projeto de vídeo aula é ótimo, mas participação dos alunos é pouca!!”

Na questão (17) do Formulário A, perguntamos aos bolsistas se “Você considera que a participação no PIBID tem contribuído para sua formação inicial como futuro professor de Matemática? Poderia nos dizer como?”

Das 21 respostas obtidas, 19 afirmam, levantando vários pontos de vistas, a importância da participação no PIBID, mas tivemos também duas respostas que traduzem uma preocupação que na verdade pode estar presente em todos, que é a impossibilidade de exercer as atividades de uma maneira mais “natural”, no ambiente escolar, por conta da pandemia causada pelo Covid-19.

Depois também de uma leitura minuciosa das respostas pudemos perceber algumas características em comum, ou Unidades de Significado (BICUDO, 2011). Conseguimos assim destacar 7 unidades, aqui expostas: “Formação Inicial”, “Contato com realidades”, “Papel do professor”, “Uso das Tecnologias na Pandemia”, “Ensino e aprendizagem”, “Reflexão Sobre a Prática” e “Reflexos Negativos da Pandemia”, as quais passaremos a relatar.

Primeiramente, na US “Formação Inicial”, percebemos o quanto as vivências no PIBID contribuem, segundo suas experiências, na formação inicial de cada um, colocando-os em situações do dia a dia dos professores supervisores

utilizo das vivências e aprendizados que tive durante o projeto ao executar/criar aulas e atividades nos meus atuais projetos.

entender a forma como se deve explicar um conteúdo, criar um plano de aula

orientações dos professores sempre agregando muito

O contato direto com os professores em formação continuada e com o professor supervisor, abre um caminho de trocas que é

inexplicável. Poder ter esse primeiro contato com a sala de aula, atuando em certos momentos, podendo observar, ter orientação de materiais para leituras que servem para agregar à nossa formação, entender o que é e como funciona a sala de aula e as dependências da escola, a ligação com os alunos e essa aproximação, sem sombra de dúvidas é de muito valor para a minha formação.

tendo contato com professores e a realidade deles nas escolas, tive os primeiros contatos com plano de aulas, roteiro, e a criar uma aula.

esclareceu como um professor trabalha na prática, como funciona a preparação de uma aula e como é a dinâmica de uma escola, além disso, fez com que eu tivesse ainda mais certeza da minha formação,

aproximação com a realidade e o funcionamento de uma escola pública, promovida pelas reuniões de professores e conselhos de classe que assistimos.

me permitiu acompanhar de perto como foi o andamento das escolas durante a pandemia, lidar com a realidade dos alunos e professores e a produzir conteúdo de apoio.

vendo de perto como é a rotina de um professor, observando o supervisor e também por pegar pequenas parcelas dessa responsabilidade e obter a minha própria experiência

ver a escola através de ambos pontos de vista: do docente e do discente.

Tivemos uma que mostra o que chamamos de “Contato com realidades”, por estabelecer paralelos entre ensino proado e público.

Já sabia que existiam desigualdades sociais pois vim de uma escola particular a vida inteira, mas não imagina que essa desigualdade poderia ter um impacto tão grande no aprendizado dos alunos. E pude ver esse impacto quando entrei no PIBID e comecei a ter contato com pessoas de outras realidades.

O “Papel do Professor” foi um ponto bastante destacado também, US que acompanha a formação inicial de perto.

Importância do papel do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Alguns pontos de atenção para nos mantermos resguardados também, além de ver de perto o trabalho duro que os educadores e a escola dão para a formação de cidadãos melhores.

Conhecer as metodologias e recursos que um professor utiliza

Abre visões que sobre o que é ser professor

Traz uma visão mais ampla da matemática, saindo do padrão de aula.

Novamente aqui destacamos o “Uso da tecnologia na pandemia”, ponto forte de todo o projeto:

Gostaria de ter ficado mais tempo para produzir mais vídeos para o acervo das escolas, treinar minha capacidade de produzi-los e contribuir para o aprendizado dos alunos.

Aprender a usar alguns aplicativos para produção de vídeo-aulas é muito válido como complemento

Considerando bastante difícil eleger qual das unidades refletidas nos depoimentos como sendo a mais importante, vimos aqui na US “Ensino e aprendizagem” a percepção da complexidade deste tema.

Contribuiu para a minha forma de pensar em como ensinar o conteúdo aos alunos, uma das formas que achei muito válida é começar através de uma situação problema, conversando sobre o assunto, pensando nas hipóteses, para depois inserir o conteúdo, entre outras.

Entender o contexto de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades, buscando constantemente novos formatos e estratégias para auxiliá-los.

Projeto de gravações de aula, reuniões da escola e algumas palestras, nos leva a melhorar nosso desempenho acadêmico

“Reflexão sobre minha Prática e Atuação” também foi identificada como uma unidade, refletindo sua importância no processo de formação profissional.

Me faz refletir sobre a profissão de professor de Matemática no presente e possivelmente no futuro e assim pode se considerar que muitas das escolhas que vou fazer daqui para a frente serão baseadas nessa experiência.

E finalizando, na US “Reflexos Negativos da Pandemia” podemos observar críticas a algumas ações e, o mais importante, a verbalização da frustração em participar do projeto num momento em que a atividade remota foi a solução aplicada.

Frustrado com todas as atividades a distância.

Está contribuindo para a formação, mas não na forma que eu esperava no começo do projeto.

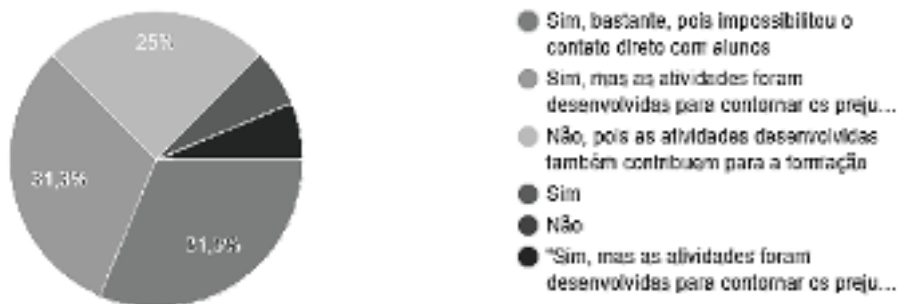
Termos acesso ao número de telefone deles e deles o nosso muito invasivo. Acho também que o projeto se sufocou com ideias, acho que o básico funciona.

Embora as respostas à pergunta anterior (17 do Formulário A) contemplavam questões acerca das contribuições da participação como bolsista no PIBID em relação à Formação Inicial de cada um, o tema pandemia surgiu em várias respostas. Em várias delas, como fator negativo, não só na impossibilidade de contato pessoal com os alunos, diminuindo muito a dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, mas na formação também. Isso gerou a necessidade em saber mais sobre isso, com a inserção de uma pergunta no formulário B.

A pergunta (8) do Formulário B foi redigida com essa intenção. Sua formulação: “Você considera que a pandemia prejudicou de alguma forma sua formação dentro do PIBID?” e as cinco possibilidades de resposta,

acompanhada da opção de inserção de uma nova resposta, no caso de não se sentir contemplado(a) com alguma das cinco propostas, nos deu um bom quadro da situação, como mostra a figura 10 a seguir.

Figura 10: Pergunta 8 do formulário B



Fonte: próprios autores

Podemos perceber que para mais da metade dos bolsistas, embora a pandemia seja ainda um fator que tenha prejudicado sua formação durante a participação no projeto, segundo as respostas essa parcela de bolsistas também considera que as atividades elaboradas foram desenvolvidas para contornar as alterações no planejamento inicial, e parte, além disso, entende que mesmo assim há uma formação positiva neste processo.

Tivemos uma resposta assertiva de que a pandemia realmente atrapalhou a sua formação inicial, e apenas uma resposta nova foi criada, no sentido de se agregar ao grupo que considera que as atividades propostas foram positivas no processo pandêmico, porém com a ressalva da importância de se manter o contato pessoal com os alunos, e foi assim formulada: “Sim, mas as atividades foram desenvolvidas para contornar os prejuízos”, mas acredito que nem todos, a falta de contato com o aluno acredito que tem um diferencial no ensino”.

Considerações finais

Objetivamos neste artigo conduzir o leitor a conhecer um pouco sobre o PIBID num breve histórico, e também a participação da comunidade universitária e escolar na participação do subprojeto Matemática nos editais PIBID no âmbito da UFJF.

Como fato preponderante, evidenciamos a participação dos bolsistas no Edital 2020, em meio a pandemia criada pelo Covid-19, e os desafios e possibilidades criadas pelo grupo formado pela coordenação, supervisores e bolsistas para estabelecer condições de cumprimento dos objetivos do projeto.

Com o conjunto de questões do Formulário A e do Formulário B enviados aos bolsistas, conseguimos compreender as percepções e anseios destes ao participar de uma realidade pandêmica de formação inicial, uma panformação.

A voz dos bolsistas pode ser identificada em suas respostas e declarações, assim como constatar, embora compreendendo a situação, a falta de estabelecimento de contatos dialógicos presenciais com alunos das escolas pudesse ser o ponto mais negativo dessa experiência (BONDIA, 2002). Ao mesmo tempo em que pudemos verificar em outras publicações que o fenômeno não foi um fato localizado. Como vemos no relato de outro projeto em outra universidade

podemos perceber que, em 5 meses de atividades, nenhum deles teve um contato relevante com os alunos tanto por meio das aulas remotas quanto pelos grupos criados pelo Whatsapp (OLIVEIRA & BARBOSA, 2021).

Há uma errada visão de que pelo fato de o aluno ter o celular em mãos, ele está disponível para a aula no ensino remoto. Isso não se configurou e merece pesquisas aprofundadas que coadunam com a afirmação.

Sem dúvida, a coadjuvante neste cenário foi os meios tecnológicos digitais (BRAZIL e ESCHER, 2020), retratados pelas experiências de comunicação digital e da produção de vídeo-aulas (VASCONCELOS, L. B., ALVIM, 2017)

Desta forma, a despeito de possíveis críticas ou desmerecimentos do trabalho árdua implementado nas universidades, assim como na busca incansável de possibilidades de participação do graduando bolsistas em projetos de formação inicial, concebemos, sem a menor dúvida e amparado pelas “vozes” dos bolsistas neste projeto, a formação do PIBD durante a maior parte do Edital 2020 como uma outra formação, tão integral quanto às exercidas em outros editais, pois puderam “presenciar”, de modo único, a realidade que as

escolas tiveram e suas práticas para reinventar e enfrentar o desafio de ser “escola” em pandemia.

Não vemos a experiência (BONDIA, 2002) como pouca. Ela foi tão rica quanto qualquer outra. Não se pode comparar as situações e nem dizer que o cenário em que fomos colocados não retrata a escola verdadeira.

No projeto, seja na formação inicial ou continuada, ou mesmo no trabalho com os alunos das escolas, produziu-se e educou-se matematicamente, mas também além da matemática, seja pela situação real colocada.

E sem dúvida, deixamos nossos agradecimentos mais que merecidos aos bolsistas do projeto, que se dispuseram a trilhar os caminhos obscuros com o PIBID durante a pandemia de 2020/2021: Aline da C. Lourenço, Ana Beatriz H. Campos, Ana Carolina S. Mariano, Ana Luiza Hallak Ferreira, Gabriel Lopes Zavon, Geovanna Vilela Avelar, Isabella A. F. Anastácio, Ivan Ghiringhelli, Jéssica de Souza R. Ferreira, Julia Maria C. dos Santos, Julia Maria S. Alves, Letícia Prestes Rodrigues, Livia Loures Marques, Lucas Roberto P. de Araújo, Luís Guilherme V. Rodrigues, Maria Eduarda A. Pedrosa, Paula de Freitas Lanza, Renata Lopes de Oliveira, Renata Rodrigues S. Barros, Richarlison A. da Silva, Samuel R. de Oliveira, Vinicius Quintiliano da Silva e Vinicius Sangi Ferreira.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V.; PAULO, R. M. Um exercício filosófico sobre a pesquisa em Educação Matemática no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, v. 25, n. 41, p. 251-298, 2011.

BONCOMPAGNI, A.L.; MAIA, T.L.; MAIA, V.M.; MARTINS, J.C.; OLIVEIRA, A.G.; RUAS, T.S.; SILVA, A.L.R.; SOUZA, L.C. “Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto”, **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, mai. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto>

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRASIL, Edital 01/2007, CAPES; 2007. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>, acesso em 29/07/2021.

BRAZIL, B. R.; ESCHER, M. A. Educação Matemática e Formação Inicial: uso de novas tecnologias em sala de aula. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 2- 17, mar. 2020. ISSN 2595-0967. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/10734>>. Acesso em: 13 ago. 2021. doi: <https://doi.org/10.30612/tangram.v3i1.10734>.

CAMPELO, T. da S., & CRUZ, G. B. da. O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: A trajetória do programa entre 2007 e 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(104), 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5854>

CASTELLS, M., **A Sociedade em Rede – A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESCHER, M. A.; MISKULIN, R. G. S. Dimensões Teórico- Metodológicas do Cálculo Diferencial e Integral: perspectivas histórica e de ensino e aprendizagem. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 22–48, 2019. DOI: 10.34019/2594-4673.2019.v3.27828. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/ridema/article/view/27828>. Acesso em: 10 set. 2021.

ESCHER, M. A. **A integração escola-universidade na formação de professores de matemática: primeiras ações do PIBID - UFJF**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51262>

JUSTULIN, A. M. Um delineamento dos artigos em resolução de problemas no Brasil a partir de periódicos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.18, n.2, pp.871-894, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/24443>

MICHAEL, R. N., **Uso e produção de vídeos nas aulas de matemática do ensino fundamental**. Monografia: UFRGS, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, L. M., BARBOSA, M. I. **O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto**. Anais do EGEM 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>

OLIVEIRA, L. P. F., **Uso e produção de vídeos nas aulas de matemática do ensino fundamental**. Anais do XX EBRAPEM, Curitiba, 2016.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

VASCONCELOS, L. B., ALVIM, M. H., Sobre os limites das novas tecnologias na educação: uma reflexão. **Contemporâneos: revista de Arte e Humanidades**, n 16, maio-out, 2017. Disponível em: <https://revistacontemporaneos.com.br/sobre-os-limites-das-novas-tecnologias-na-educacao-uma-reflexao/>